VISIT…

В. А. Кан-Калик

УЧИТЕЛЮ
о ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

55 к.

Наша школа должна давать молодежи основы знания, уменье вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей.

В. И. Ленин

Воспитание не только должно развивать разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойною, ни счастливою.

К. Д. Ушинский

Воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению.

А. С. Макаренко

Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании.

А. Дистервег

127
137
131

В.А.Кан-Калик

УЧИТЕЛЮ о ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»
1987

ББК 74
К19

Рецензенты:

доктор психологических наук *Я. Л. Коломинский* (Минский пединститут им. М. Горького);
учитель русского языка и литературы средней школы Москвы *М. С. Широкова*

Кан-Калик В. А.

К19 Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1987.— 190 с.

Автор в популярной форме на основе личного педагогического опыта и опыта других педагогов рассматривает типичные затруднения, возникающие в общении учителя с классом, раскрывает секреты педагогического взаимодействия, вопросы воспитания и обучения, связанные с контактами учителя и детей. В этом своеобразном учебнике по искусству общения изложена система овладения приемами коммуникации в обучении и воспитании.

Книга рассчитана на учителей и классных руководителей, работников внешкольных учреждений.

К $\frac{4306010000-348}{103(03)-87}$ 190—87 ББК 74

Издательство «Просвещение», 1987

ОТ АВТОРА

Книга, которую вы держите в руках, уважаемый читатель, своеобразное руководство по общению, пожалуй, по одной из самых сложных сфер человеческого бытия.

Труд, познание, общение... Важнейшие области человеческой жизнедеятельности. Мы часто говорим о них, анализируем... Но если задуматься, то обнаружится одно любопытное явление. Формам и методам трудовой деятельности человек учится много лет, способами познания мира мы также овладеваем длительное время, а вот общению человек не учится целенаправленно никогда и нигде. Нет у нас такой школы, в которой учили бы сложному искусству общения. Конечно, опыт общения приобретается человеком и в ходе труда, и в познавательной деятельности... Но, увы, этого мало. Многие серьезные проблемы воспитания и обучения возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми.

Антуан де Сент Экзюпери называл человеческое общение самой большой роскошью на свете. Но в одном случае это — «роскошь», в другом — профессиональная необходимость. Ведь есть такие виды человеческого труда, которые просто невозможны вне общения. Именно таким видом трудовой деятельности является работа педагога. Структура педагогического труда насчитывает, по мнению психологов, более 200 компонентов. Но одной из самых сложных его сторон является общение, через живое и непосредственное общение педагога с ребенком осуществляется главное в педагогической работе — воздействие личности на личность.

Сегодня психолого-педагогическая наука убедительно доказала: для того чтобы воспитание было эффективным, у ребенка необходимо вызвать положительное отношение к тому, что мы хотим в нем воспитать. А то или иное отношение всегда формируется в деятельности, через сложнейший механизм взаимоотношений, общения.

Сейчас, когда перед советской школой стоят сложные и ответственные задачи, выдвинутые Основными направлениями ее реформы, особо значима роль учителя в педагогическом процессе. А воздействовать на личность ребенка он сможет только в том случае, если будет умело организовывать общение с детьми, станет составной частью детского коллектива, если в отношениях пе-

дагога и детей главным регулятором будет великое чувство общности воспитателя и ребенка — чувство «Мы».

Предмет нашего исследования — педагогическое общение — чрезвычайно сложен для анализа. Представим, учитель входит в класс, начинает урок... Давайте внимательно понаблюдаем за педагогом и детьми. Вот он (она) стоит у стола и увлеченно что-то рассказывает детям. Между ними возникает психологический контакт. Но осязаем ли он реально со стороны? Вряд ли. Таким образом, мы будем говорить о том, что очень трудно уловить стороннему наблюдателю. И тем не менее, каждому учителю чрезвычайно полезно осмыслить процесс педагогического общения и себя как личность, как профессионала в этом процессе.

Закончился очередной школьный день...

Вы приходите домой, включаетесь в домашние дела... Но мысленно вновь и вновь «прокручиваете» многокадровую ленту процесса общения, которое сегодня состоялось. Мелькают лица, вспоминаются интонации, фразы. Возникает или оживает чувство удовлетворения или досады — что-то не получилось.

Общение в педагогической работе очень важно. Порой именно сложности общения определяют наше отношение к педагогической работе и отношение ребят к нам — учителям, к школе.

Поговорите с молодыми учителями. Спросите, что больше всего волнует их — и окажется, что именно этот вечный для практической педагогики вопрос, как организовать взаимоотношения с ребенком.

Предлагаемая книга, с одной стороны, в известной мере обобщает те наблюдения по вопросам общения, которые добыты современной психолого-педагогической и социально-психологической наукой и могут быть полезны педагогу самого широкого профиля: учителю, воспитателю, мастеру производственного обучения, культпросветработнику и т. п., с другой — направлена на становление такой сложной и малоисследованной сферы, как теория профессионального общения вообще и педагогического в частности.

Было бы не верным думать, что, прочитав все изложенное на страницах книги, учитель овладеет профессиональной коммуникацией. Нет, теоретические знания по общению должны одновременно подкрепляться основательной практической работой по развитию коммуникативных навыков и умений. Незаменимую роль здесь должен сыграть и непосредственный опыт общественной деятельности будущего педагога.

Не исключено, что кто-либо из читателей засомневается: а действительно ли надо учить общению, не придет ли все само собой? С таким взглядом трудно согласиться, ибо овладение педагогическим общением путем проб и ошибок затрудняет работу, отрицательно сказывается на отношении к профессии, а порой ведет и к отказу от нее.

Педагогическое общение имеет определенную структуру, специфику и технологию реализации, которыми мы, педагоги, порой

овладеваем стихийно. И если педагог, прочтя книгу, удивится, узнав, что он практически реализует в своей работе определенные теоретические основы педагогического общения (как мольеровский герой, поразившийся, что всю жизнь говорит прозой), то, может быть, это удивление будет способствовать развитию интереса и стремления разобраться в сложных механизмах педагогического общения.

У читателя может возникнуть еще одно возражение: если подвергнуть систематическому последовательному анализу такую сложную, исключительно индивидуально-творческую сферу, как общение, то она потеряет свою уникальность, личностную неповторимость. Но опыт педагогов-практиков — и молодых, начинающих, и опытных мастеров — позволяет с уверенностью говорить: нет, учиться педагогическому общению нужно и необходимо. Именно в незаметной и кропотливой работе по познанию самого себя в общении с детьми, освоению основ педагогического общения формируется творческая индивидуальность педагога.

Естественно, что в книге излагаются лишь основы профессионально-педагогического общения, и целый ряд многогранных его аспектов не входит в поле авторского внимания. Но давайте пока сосредоточимся на основах, тогда легче будет овладеть частностями.

И последнее замечание: предлагаемая книга — один из первых опытов систематического изложения теории профессионального общения в единстве с практической системой обучения основам профессионально-педагогической коммуникации, и автор будет признателен всем тем, кто выскажет свои замечания, пожелания, советы. А пока вашему вниманию предлагается своеобразное введение в профессионально-педагогическое общение, которое является элементом нашего с Вами педагогического труда.

Глава I.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

«Чего ты хочешь, человек голодный?» — «Еды!»
«Что хочешь ты, бездомный,
в день холодный?» — «Крова!»
«Что надо, жаждущий, тебе?» — «Воды!»
«Что надо, страждущий, тебе?» — «Слова!»

Расул Гамзатов

1. РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Почти все, кто трудится сегодня в школе, отмечают: «С детьми стало работать сложнее». Верное наблюдение. Но почему? Дети стали плохими? Наверняка, нет. Просто они стали другими. А вот методы нашей работы с ними порой отстают от развивающейся педагогической действительности, «вечно зеленого древа жизни» — растущего ребенка.

Значительную роль в этой связи приобретают проблемы повышения педагогического мастерства учителя — главной фигуры, осуществляющей учебно-воспитательный процесс.

Современная эпоха научно-технической революции в значительной мере изменила и усложнила роль педагога в школе. Он теперь является не только источником информации, а человеком, который организует и направляет учебно-воспитательный процесс, ведет развивающее обучение детей. Сегодня средний школьник до 80% информации получает вне стен школы, а принцип ведомости учащихся, понятный и естественный ранее, все чаще и чаще теперь должен сочетаться с принципом *сотрудничества* учителя и ученика. А значит, меняется вся социально-психологическая ситуация взаимодействия обучающего и учащихся. Обеспечение единства учебного и воспитательного процессов как одна из задач воспитания, выдвинутая партией, логично предполагает повышение общей педагогической культуры учителя, воспитателя. Повышаются, соответственно, требования к личности педагога, осуществляющего в современной школе учебно-воспитательную деятельность.

Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью. В психолого-педагогической литературе в этом смысле говорят о коммуникативных способностях учителя, важных для осуществления плодотворной педагогической деятельности.

Конечно, способность к общению с детьми должна основываться на твердом фундаменте любви к ним — на том, что в науке суховато называется профессионально-педагогической направленностью личности учителя. В. А. Сухомлинский хорошо понимал это. Он не раз говорил о том, что научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам. Эта способ-

ность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд — повседневное общение с детьми — углубляет любовь к человеку, веру в него. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе в процессе этой деятельности. Но оказывается, что эта любовь должна быть помножена на знание законов педагогического общения. Ибо именно взаимоотношения с ребенком движут во многом процесс обучения и воспитания. В этом убеждают работы многих советских исследователей: Ю. П. Азарова, А. А. Бодалева, Н. В. Кузьминой, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского и многих других.

Опыт педагогической деятельности показывает, что недостаточно только знание учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы. Ведь все его знания и практические умения могут передаваться учащимся только через систему живого и непосредственного общения с ними.

Представьте себе многократный педагогический процесс, который осуществляется вами ежедневно. Каких только компонентов он в себя не включает. Но среди этого многообразия выделяются три: содержательный, методический и социально-психологический компоненты. Они образуют внутреннюю структуру и обучения, и воспитания. Что касается содержательных аспектов — то здесь все ясно и знакомо — это содержание воспитания и обучения. Методические аспекты обучения и воспитания тоже хорошо изучены. И, пожалуй, серьезным белым пятном на карте педагогического процесса остается его социально-психологическая, а точнее сказать общенческая структура, которая должна соответствовать содержательным и методическим уровням обучения и воспитания и обеспечивать их реализацию.

Педагогическое общение должно быть освоено каждым учителем. Ведь самые интересные и плодотворные учебно-воспитательные материалы, самые активные и прогрессивные методы учебно-воспитательного воздействия «заработают» только тогда, когда будут обеспечены верным, соответствующим им педагогическим общением.

Если проанализировать педагогический опыт, то невольно обращает на себя внимание именно значимость общения в различных педагогических ситуациях.

— Приходишь на урок, подготовишься, хочешь им все рассказать, а они равнодушны...

— Я им о Лермонтове, а у них глаза отсутствующие...

Эти «подслушанные» фразы очень часто результат неверно организованного общения.

Сгруппировав основные трудности, которые нередко возникают у начинающих учителей в общении со школьниками, можно получить такую картину.

1. Неумение наладить контакт.
2. Непонимание внутренней психологической позиции ученика.
3. Сложности в управлении общением на уроке.

4. Неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач.

5. Трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к материалу.

6. Сложности в управлении собственным психическим состоянием в общении.

Обратите внимание на то, какую огромную сферу эмоциональных состояний педагога в процессе деятельности охватывает общение и как существенно оно влияет на наше самочувствие в ходе работы, на детей, на весь педагогический процесс.

Несколько лет назад на страницах республиканской газеты «Комсомольское племя» и в многотиражке Чечено-Ингушского университета проводилась дискуссия по некоторым вопросам деятельности учителя. Что показали материалы дискуссии?

Вот письмо начинающего учителя школы-интерната: «Говорят, в медицине зачастую одна улыбка врача уже лечит. Глубоко убежден в том, что и для детей немаловажно, как мы улыбаемся, не раздражены ли. Ученики — лицо учителя. А учитель, который умеет хорошо читать по лицам, бесспорно, обладает навыками свободного общения, может, как правило, управлять своими психическими состояниями, умеет создать в классе атмосферу коллективного поиска, совместных раздумий. Вспоминаю своих школьных учителей, преподавателей института и убеждаюсь в правильности следующего вывода: можно глубоко знать материал и быть скучным на уроке. Мне приходилось присутствовать на уроке литературы, который вел писатель. Может быть, с точки зрения методики были допущены погрешности, но видели бы вы, как блестели глаза у сидящих в классе ребят, когда он рассказывал о нашей литературе! Рассказывал взволнованно, эмоционально приподнято».

Или другое письмо: «Много возникает вопросов в первый год работы: как увлечь ребят, заставить их жить на уроке единой жизнью с героями произведения? Как учителю быть разным на уроке? Как быть ведущим, а не ведомым по отношению к ученикам... Это сложная задача. Чтобы решить ее, нужно уметь сопроводить свое слово характерным жестом, вовремя изменить тон и многое другое. Учитель должен сдерживать свои чувства, не показывать плохого настроения. Что бы ни случилось у него дома или перед звонком, он должен остро и своевременно реагировать на все, что происходит на уроке, «держать класс в руках», оставаясь непринужденным, не теряя нить объяснения».

При этом многие отмечали, что знания по педагогике и психологии, полученные в вузе, дают многое для работы. Тем не менее чрезвычайно сложно преодолевать психологические трудности, возникающие в деятельности, требующей непосредственного общения с детьми: в управлении своим самочувствием, организации органичного общения со школьниками. Бывает, что начинающему учителю просто страшно общаться с ребятами, он не может найти с ними нужного тона, не может наладить общение. Конечно,

со временем, с приобретением опыта эти препятствия преодолеваются, приходит умение организовывать класс для коллективной деятельности, держать себя свободно и непринужденно. Но, во-первых, это тернистый путь проб и ошибок, да и не каждому таким образом удается стать настоящим хозяином и творцом в классе, а во-вторых, этими элементами педагогической деятельности учителю нужно овладевать специально.

Умение найти нужную интонацию, выражение лица, движение, жест — именно этого порой так не хватает начинающему учителю.

Обратимся опять к письмам учителей:

«Первые уроки. Это не только срывы, это и недовольство собой, классом,— вспоминает учительница с солидным опытом.— Но самое главное — это неумение наладить контакт с учениками. Ведь учитель — артист, я бы сказала, полководец. Полководец детской армии, эмоциональной, тонко чувствующей и пластичной. Замечали вы, как ведут себя дети в кукольном театре? Они остро реагируют на добро и зло. Они живут вместе с героями, забывая обо всем на свете, они кричат: «Баба-яга знает, где царевна-лягушка!» Это сила искусства, сила жеста, интонации, сила воздействия словом. Это как раз то, что так необходимо учителю на уроке. Он должен быть хорошим психологом, понимающим сокровенные движения детской души, воздействующим на ребят, вовлекающим их в новый интересный мир знаний...

Учителю просто необходимо владеть словом, средством убеждения. Это ключ к решению многих ситуаций, а порой и конфликтов, которые возникают в процессе воспитательной деятельности. Убеждение, слово и убеждение. Недаром древние говорили, что образование не дает ростков в душе, если оно не проникает до значительной глубины. Это проникновение возможно лишь в гармоничном единстве высокого профессионализма, актерского и ораторского мастерства учителя».

Многочисленные наблюдения за работой учителей, магнитофонные и видеомагнитофонные записи уроков, протоколы и стенограммы занятий, а главное — изучение детей в процессе общения с педагогами убеждает: именно здесь, в сфере педагогического общения, кроются сегодня многие еще не вскрытые резервы оптимизации учебно-воспитательного процесса. Здесь же причина многих педагогических неудач.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ — РАЗНОВИДНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Можно с уверенностью сказать, что через общение в педагогическом процессе складывается неуловимая, но чрезвычайно важная система воспитательных взаимоотношений, которая способствует эффективности воспитания и обучения. Для многих педагогов очевидна истина: отношение к учителю дети часто переносят на предмет, который он преподает. Это многократно доказано психолого-педагогическими исследованиями. В педагогическом

процессе взаимоотношения первичны, как первична материя, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания, ими питается, через них идет постоянное восхождение педагога к детям; они делают ребенка сотворцом собственной личности. И все-таки эти взаимоотношения, их нравственные, психологические, технологические этажи не всегда осознаются педагогами как действенное средство совершенствования их деятельности. Выход из этой ситуации только один — направленное изучение основ общенческой деятельности учителя.

В свое время были проведены специальные исследования среди мастеров производственного обучения системы профтехобразования. Это бывшие производственники, связавшие себя с педагогической деятельностью, имеющие за плечами солидный стаж производственной работы и незначительный педагогический опыт. Основной целью исследования было выяснение специфических профессиональных характеристик педагогической деятельности. Среди таковых были названы: 1) меняющиеся обстоятельства деятельности, творческий ее характер, необходимость постоянно решать новые задачи; 2) коммуникативная деятельность как непременный компонент педагогического труда; 3) развитость голосового аппарата, речи, мимических возможностей и т. п.; 4) необходимость управления своими психическими состояниями в общении с людьми как профессиональное требование.

Как видно, совершенно четко определяются два аспекта педагогического труда: творчество в процессе общения с детьми и общение с детьми в процессе педагогического творчества.

Общение присутствует во всех видах человеческой деятельности. Но есть такие виды труда, где оно из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию кардинальную, профессионально значимую. Иначе говоря, общение уже выступает не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. Именно функциональным и профессионально значимым является общение в педагогической деятельности. Оно выступает как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие.

Таким образом, сам процесс общения педагога и обучающихся выступает как важная профессиональная категория педагогической деятельности [1].

Педагогическое общение в системе «педагог — обучающиеся» является разновидностью профессионального общения, которое выступает как неотъемлемый элемент деятельности организатора, воспитателя, руководителя, мастера производственного обучения, врача и др.

Опыт показывает, что органичный процесс общения, который в системе обыденного взаимодействия протекает как бы сам со-

[1] См.: *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— М., 1979.

бой, без особых усилий со стороны общающихся, в целенаправленной воспитательной деятельности вызывает определенные трудности. Связано это прежде всего, с тем, что педагог не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом.

Переход коммуникативной ситуации из сферы обыденного общения в профессиональную осуществляется не просто.

Обратимся к психологическому эксперименту. Группе испытуемых предлагалось, разбившись на пары, вести между собой разговор на какую-либо тему (о прочитанной книге, покупке, ситуации и т. п.), рассказ велся поочередно, потом экспериментатор прерывал беседу и поочередно предлагал испытуемым продолжать свой рассказ, но уже для всей аудитории.

Практически все участники эксперимента моментально ощутили возникшие сложности общения. Произошло это потому, что естественные формы общения получили профессионально-функциональную нагрузку, т. е. профессионализировались.

Вот наиболее характерные ощущения испытуемых, определенные с помощью фиксированного наблюдения и доверительного интервьюирования.

1. Неловкость из-за незнания, как продолжить разговор дальше (68%).

2. Волнение из-за неумения рассказать достаточно внятно и понятно (57%).

3. Неуловимое изменение целей общения (36%).

4. Необходимость изменения ранее используемых приемов общения (32%).

5. Понимание того, что необходимо что-то изменить в системе общения, но что именно — не совсем ясно (26%).

6. Непривычность публичного выступления (49%).

7. Скованность жестов, движения, общего поведения, которое ранее было естественным (71%).

8. Потребность в изменении формообразующих, выразительности исполнительских компонентов общения (47%).

9. Желание наиболее адекватно передать запланированную информацию (42%).

10. Стремление заинтересовать слушателей (22%).

11. Высокая требовательность к содержанию информации и форме ее подачи (54%).

В педагогической деятельности идет интенсивный процесс профессионализации обыденного общения. «Слово учителя,— говорил В. А. Сухомлинский,— ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитателя включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу»[1].

---

[1] *Сухомлинский В. А.* Этюды о коммунистическом воспитании//Нар. образ.— 1967.— № 12.

Педагог постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность. Вот почему такую важную роль приобретает обучение основам профессионально-педагогического общения в системе профессионально-творческой подготовки учителя.

Профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им.

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, А. А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение — такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя»[1].

Таким образом, педагогическое общение выступает как одно из главных средств педагогического воздействия. В процессе общения педагога и ученика не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие, не менее важные педагогические задачи.

Общение в педагогической работе выступает, во-первых, как средство решения учебных задач; во-вторых, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса, в-третьих, как способ организации взаимоотношений воспитателя и детей, обеспечивающих успешность обучения и воспитания. «Я убежден,— писал А. С. Макаренко,— что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах, потому что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю... вашу личность. Этому нужно учиться»[2].

Итак, общение — система многофункциональная. Советский психолог Б. Ф. Ломов предлагает такую классификацию функций общения: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная[3].

Педагог в своей деятельности должен реализовать все функции общения — выступать и как источник информации, и как че-

[1] *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— С. 13.

[2] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 242.

[3] См.: *Ломов Б. Ф.* Общение и социальная регуляция поведения//В кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения.— М., 1976.

ловек, познающий другого человека или группу людей, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений.

Наиболее распространенная ошибка, которую допускают начинающие учителя, неумение организовать общение целостно. Например, планируя урок прежде всего как передачу информации, педагог не всегда задумывается над другими общенческими функциями. В результате и конспект урока составлен, и наглядные материалы подобраны, и учитель хорошо владеет материалом, а урок «не клеится», нет контакта с классом, точнее нет целостного процесса педагогического общения. Реализуется лишь информативно-коммуникативная функция общения, не подкрепляясь взаимоотношенческим «слоем».

В процессе обучения, как известно, решаются три основные задачи: обучающая, воспитывающая, развивающая. Как же здесь «работает» общение?

При решении обучающей задачи общение позволяет обеспечивать реальный психологический контакт с учащимися; формировать положительную мотивацию обучения; создавать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий.

При решении воспитывающих задач с помощью общения налаживаются воспитательные и педагогические отношения, психологический контакт между педагогом и детьми, что во многом способствует успешности учебной деятельности; формируется познавательная направленность личности; преодолеваются психологические барьеры; формируются межличностные отношения в ученическом коллективе.

При решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:

— преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т. п.);

— создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;

— осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и т. п.).

Таков диапазон педагогического общения в системе процесса обучения.

Изучение передового педагогического опыта, деятельности выдающихся советских педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других показывает, что именно прекрасное владение общением как инструментом педагогического воздействия во многом обеспечивает целостную эффективность учебно-воспитательного процесса. Вспомните хорошо знакомые всем замечательные примеры инструментовки педагогического воздействия А. С. Макаренко, деликатность и тонкость человеческого общения, которым отмечена педагогическая работа В. А. Сухомлинского.

Сегодня много говорят об опыте педагога В. Ф. Шаталова. Теоретическое обоснование этого интересного опыта нуждается в дальнейшей разработке, но ясно, что в основе его, кроме всего прочего, лежит реализация определенных закономерностей педагогического общения, которые виртуозно использует сам педагог — энтузиаст «учения с увлечением»[1].

Процесс педагогического общения должен обеспечиваться учителем, как личностью, его нравственными установками, желанием и стремлением работать с детьми. Таким образом, педагогическое общение — это прежде всего профессионально-этический феномен, ибо каждый элемент общения должен быть обогащен нравственным опытом воспитателя. Но для практической реализации самых позитивных нравственных и педагогических установок необходимо владеть «технологией» взаимодействия с детьми. Существует ли такая «технология»? Ведь каждый микроэлемент педагогической работы предлагает нестандартное решение, а даже при внешней схожести разных педагогических ситуаций действия педагога в них неповторимы. И тем не менее исследования показывают, что определенная «технология» общения существует. Более подробно речь об этом пойдет в гл. IV.

3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ — ОСОБЫЙ ВИД ТВОРЧЕСТВА

Если проанализировать педагогический процесс, то можно увидеть в нем две подсистемы: первая связана с процессом подготовки педагога к творчеству, а вторая — творчество в ходе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Общение, как часть педагогического творчества, проникновение творчества в общение учителя с детьми — вот непременные условия продуктивного педагогического труда.

Творчество в процессе педагогического общения необходимо: во-первых, в ходе познания учителем учащихся в системе взаимодействия с ними (А. А. Бодалев); во-вторых, при организации непосредственного воздействия на ребенка, регуляции его поведения, реализации различных форм взаимодействия и т. д.; в-третьих, творчество в общении необходимо при управлении собственным поведением (саморегуляция в общении); в-четвертых, творческий характер носит сам процесс организации взаимоотношений (Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский).

Представьте себе урок. Сколько микропедагогических ситуаций возникает здесь — противоречий, конфликтов, проблем — именно в организации общения с детьми. И каждая из этих ситуаций требует своего непременного решения. Сейчас, сию минуту. Вот почему педагогическое общение — это конечно же творчество.

В чем оно конкретно проявляется? Прежде всего в умении пе-

[1] См.: *Шаталов В. Ф.* Куда и как исчезли тройки.— М., 1979.— С. 13.

редать информацию: точно ориентировать ее на собеседника, найти яркие образные оценки и т. д. Помните, как рассказывал своим ученикам о лейтенанте П. П. Шмидте учитель истории Мельников в кинофильме «Доживем до понедельника»? Это был урок-размышление, информация не просто о факте, а об отношении к нему.

Творчество проявляется в умении понять состояние учащегося, это важно — взглянуть в лицо ребенка и сразу понять, что с ним происходит! А ведь часто неумение ориентироваться во внешних проявлениях психических состояний учащихся мешает правильно организовать и плодотворный процесс общения, обучения и воспитания.

А как важно творчество в организации взаимоотношений с детьми! Именно творчество в сложном искусстве выстраивания, развития взаимоотношений учителя и ребенка, их перестройки, если необходимо, крайне важно... Ведь деловое взаимодействие с детьми начинается именно с создания «многоэтажного здания» взаимоотношений.

Думайте над тем, как целесообразно организовать взаимоотношения с детьми, ищите нестандартные способы организации взаимоотношений, думайте о ребенке именно с точки зрения своих личностных взаимоотношений с ним. Напомню слова Антуана де Сент-Экзюпери: «Никакой драмы! Ничего волнующего нет ни в чем, кроме человеческих взаимоотношений».

Творчество в общении проявляется и в искусстве воздействия на партнера по общению, в умении взаимодействовать с ним.

Как найти точные психологические ходы в общении с детьми, как через общение, да, именно через общение и только через него организовать целенаправленное педагогическое воздействие. Разговаривая с ребенком, учитель должен строить систему взаимодействия с ним творчески; учитывая особенности его личности, общий психологический контекст, наконец, особенности собственной педагогической индивидуальности.

И еще один аспект творчества учителя в общении — творчество в процессе саморегуляции: искусство управлять собственными психическими состояниями, преодолевать разнообразные психологические барьеры, вызывать творческое самочувствие, уметь всегда быть жизнерадостным и оптимистичным.

Вы наверное обращали внимание на то, что настроение учителя неуловимо передается классу. Помните об этом, учитесь властвовать собой.

В целях профессионального самовоспитания обратите внимание на то, как организуют ваши коллеги-педагоги творческое общение с детьми. Можно действовать по следующей программе:

1. Посетите уроки нескольких учителей и попытайтесь по тональности общения, настроению детей, общей атмосфере урока определить характер взаимоотношений учителя с детьми. Обменяйтесь впечатлениями с коллегами и попытайтесь создать целостную картину этих взаимоотношений.

2. Постарайтесь определить, какими приемами пользуется учитель, организуя общение, помогают ли они решать учебно-воспитательные задачи.

3. Попытайтесь как бы «примерить» манеру общения с учащимися разных учителей на себя и установить, что в «технологии» этого общения соответствует вашей индивидуальности, а что нет.

4. Побывайте на воспитательных мероприятиях у опытных педагогов и обратите внимание на то, как они учитывают настроение детей, их индивидуальные особенности и т. п., как это все отражается на общении.

5. Попытайтесь сравнить атмосферу на уроках у нескольких учителей и определить, чем она отличается, каковы причины этого отличия.

4. КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА

В педагогической деятельности перед вами будут постоянно возникать нестандартные педагогические ситуации. Не пытайтесь обойти трудности и действовать по стандарту. Напротив, ищите творческие ходы в общении с детьми.

Попытайтесь организовать творческое общение при решении различных задач. Допустим, надо организовать ребят для сбора металлолома. Продумайте интересную творческую систему общения с ними, чтобы решить эту задачу. Или обратите внимание на ребят, которые пришли в школу с плохим настроением. Попытайтесь побеседовать с ними. Создавайте для себя как можно больше творческих ситуаций педагогического общения.

Процесс профессионально-педагогического общения представляет собой решение педагогом бесчисленного множества коммуникативных задач, меняющихся и развивающихся.

Недаром А. С. Макаренко видел в общении важнейшее средство воспитания детей. «Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания,— писал А. С. Макаренко.— Из этого основного положения вытекают и формы общения воспитателя и воспитанника и формы его изучения»[1].

Представьте себе, что необходимо организовать какое-либо педагогическое воздействие: объяснить новый материал, сделать замечание. Мы, во-первых, анализируем ситуацию, во-вторых, перебираем возможные варианты решения, причем делаем это, как правило, оперативно (в этом также проявляется специфика педагогической коммуникации), избираем оптимальный метод и лишь потом организуем воздействие. И хотя первые две стадии порой не осознаются, они всегда присутствуют: осознанно или неосознанно мы должны найти адекватную избранному методу воздействия систему общения, через которую и организуется само педагогическое воздействие. Иными словами, после решения об-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958. Т. 5.— С. 91.

щей педагогической задачи, выбора метода воздействия мы должны образовать на их основе *коммуникативную задачу* для организации непосредственного воздействия.

Коммуникативная задача является производной по отношению к педагогической задаче, так как вытекает из последней и определяется ею. Можно сказать, что коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации. В то же время коммуникативная задача, отражая задачу педагогическую, носит вспомогательный, инструментальный по отношению к ней характер. Вот почему, организуя конкретное педагогическое воздействие, необходимо четко представить способы его коммуникативной реализации. Педагогическая практика нередко свидетельствует о том, что педагог, избирая правильный метод воздействия и верно оценивая ситуацию, порой не может коммуникативно обеспечить само воздействие, т. е. практически реализовать определенную систему общения. Ведь конкретное требование к учащимся может быть выдвинуто в разной ситуации общения. Вспомним эпизод из книги А. С. Макаренко «Флаги на башнях».

Чернявин поцеловал Оксану... «На другой день утром Игорь Чернявин проснулся в плохом настроении. Лежал и думал о том, что из колонии необходимо бежать, что нельзя с таким делом стать на середине...

К столу быстро подошел Володя Бегунок.

— Товарищ Чернявин!

Игорь оглянулся:

— А что?

— Вам письмо!

...Откуда письмо? Это, может, не мне?

— Вот написано: «Товарищу Игорю Чернявину».

Володя сдержанно улыбнулся:

— Местное.

— От кого?

— Там, наверное, тоже написано...

...Игорь прочитал скупые, короткие строчки на большом белом листе:

«Товарищ Чернявин.

Прошу тебя сегодня вечером, после сигнала «спать», прийти ко мне поговорить.

А. Захаров».

Игорь прочитал второй раз, третий, наконец, покраснел, что-то холодное пробежало сквозь сердце...

...После завтрака Игорь в тоске бродил по парку, по двору, наконец, по коридору. Он рассчитывал, что Захаров будет проходить мимо и с ним поговорит. Но Захаров не выходил из кабинета, а к нему все проходили и проходили люди...

...В коридоре главного здания Игорь дождался-таки Захарова. Алексей Степанович проходил не спеша, очевидно, отдыхал. Он приветливо ответил на салют Игоря:

— Здравствуй, Чернявин.

Но не остановился, ничем не показал, что он состоит некоторым образом в переписке с Игорем.

— Алексей Степанович, я получил записку. Нельзя ли сейчас?

— Нет, почему же... Я просил вечером...

— Для меня, видите ли... удобнее сейчас.

— А для меня удобнее вечером.

И снова Игорь бродит по парку, по двору, по тихому клубу...

...Игорь открыл дверь.

Захаров сидел за столом. Увидев Игоря, кивнул на стул:

— Садитесь.

Игорь сел и перестал дышать. Захаров оставил бумаги, потер одной рукой лоб:

— Я тебе должен что-нибудь говорить или ты сам все понимаешь?

Игорь вскочил, положил руку на сердце, но ему стало стыдно этого движения, бросил руку вниз:

— Алексей Степанович, все понимаю... Простите!

Захаров посмотрел Игорю в глаза, посмотрел внимательно, спокойно. И сказал медленно, немного сурово:

— Все понимаешь? Это хорошо. Я так и думал, что ты человек с честью. Значит, завтра ты сделаешь все, что нужно?

Игорь ответил тихо:

— Сделаю.

— Как же ты это сделаешь?

— Как? Я... не знаю. Я буду говорить, просить, чтобы простила... Оксана.

— Так... Ну что же... правильно. До свидания. Можешь идти.

Игорь, легкий от радости, салютнул, быстро пошел к дверям, но у дверей остановился:

— Вам потом... доложить, Алексей Степанович?

— Нет, зачем же... Я и так знаю, что ты это сделаешь. Зачем же докладывать.

Игорь бросил руку на затылок и скинул ее вниз уже тогда, когда очутился в комнате совета бригадиров»[1].

В приведенном эпизоде А. С. Захаров выступает как мастер профессионально-педагогического общения. Он решает целый комплекс коммуникативных задач: во-первых, он организует целесообразную ситуацию общения — вначале общение носит характер письменной коммуникации, которая определенным образом настраивает воспитанника, далее педагог сознательно оттягивает момент непосредственного общения, давая Чернявину возможность самому пережить свой проступок. Эта задуманная фаза, отдаляющая непосредственный разговор, предполагает и определенную реакцию на поступок Чернявина других колонистов, которые решительно осудили его именно в период задуманного педагогом запланированного бездействия. Педагог правильно ор-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1957.— Т. 3.— С. 192—197.

ганизует и важную в педагогическом отношении процедуру общения и отказываясь от нотации — он практически ничего не говорит Чернявину, но в плане эмоциональном задуманная форма общения попадает в цель.

Правильно организованные ситуации и приемы общения обеспечивают продуктивность задуманного педагогического воздействия.

Практическая реализация избранных методов педагогического воздействия (будь то процесс обучения или воспитания) осуществляется непосредственно через общение. А раз так, то необходимо осознанно строить этот процесс в предстоящей ситуации педагогической деятельности. Логику педагогического воздействия, а точнее взаимодействия можно выстроить следующим образом:

Педагогическая задача и ее решение	→ Система методов педагогического воздействия, избранных для воплощения решения	→ Система коммуникативных задач, решение которых необходимо для реализации методики воздействия	→ Педагогическое воздействие и взаимодействие

Многочисленные опросы педагогов с различным педагогическим стажем убеждают, что многие из них не осознают коммуникативную задачу как необходимый элемент педагогического процесса, даже реализуя ее в деятельности. При этом практически все педагоги хорошо осознают такие компоненты, как педагогическая задача, система методов обучения и воспитания, избранных для решения задачи, само педагогическое воздействие.

Проанализируйте практику вашей работы, и вы убедитесь, как важно педагогу осознать коммуникативные задачи как инструментальные компоненты своей деятельности, как яснее станет модель предстоящего воздействия, а само воздействие будет более выразительным, ярким, точным.

Если педагог, как правило, свободно отвечает для себя на вопрос: «Что делать в той или иной ситуации?», то ответить на вопрос: «Как делать?» ему значительно труднее. Ответить на этот вопрос — значит точно определить структуру, логику и приемы общения с детьми, т. е. поставить коммуникативную задачу.

Необходимо различать *общие коммуникативные задачи* предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и *текущие коммуникативные задачи,* возникающие в ходе общения. Сформировать заранее полную систему коммуникативных задач, скажем на весь урок, практически невозможно. Да и заранее избранные приемы общения не всегда позволяют обеспечить в полной мере продуктивное общение в той или иной ситуации. Формы и нюансы общения — общие коммуникативные задачи — могут быть в целом заранее спрогнозированы, задуманы, предвосхищены, но, в конечном счете, всегда должны корректироваться обстоятельствами общения и текущими коммуникативными задачами.

Известной опасностью, подстерегающей начинающего педагога, является или совершенное игнорирование общения как важного инструмента педагогического воздействия (игнорирование продумывания своей коммуникативной деятельности), или, наоборот, стремление полностью отрепетировать предстоящие формы общения на уроке.

Исследования показывают, что возможные варианты педагогического воздействия должны строиться с учетом специфики общения в данный момент, на определенном этапе урока. Только тогда эмоциональная партитура педагогического воздействия будет яркой, полифоничной, захватывающей разум и чувство ученика.

Таким образом, на основе сказанного можно утверждать, что процесс обучения и воспитания — это, кроме всего прочего, и определенная система социально-психологического взаимодействия. Поэтому методическая структура педагогической деятельности всегда должна соотноситься со спецификой процесса общения: его уровнем, формами и т. п.

В известной мере справедливым может быть следующее предположение: использование одних и тех же методов обучения и воспитания в разных по возрасту коллективах детей будет определяться не только содержательными характеристиками, но и самим процессом общения.

5. ВОЗМОЖНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Трудно найти 1 сентября ребенка, который не хотел бы идти в школу. Но вот проходит первая неделя занятий и мы находим уже множество таких. В чем дело? Многочисленные беседы, проведенные с детьми и их родителями, свидетельствуют о том, что ребят угнетают не столько трудности познания, сколько трудности общения — с учителем и одноклассниками. За неуспехами в учении часто кроются неуспехи общения. И что интересно: чем старше школьники, тем более повышенные требования предъявляют они к учителю в сфере организации взаимоотношений. Современному педагогу следует учитывать эту закономерность, психологический механизм которой хорошо показан в работах А. А. Бодалева и его учеников. «Ведь на протяжении дошкольного и школьного периодов жизни человека происходит постепенное увеличение числа сторон, отмечаемых в личности... Наблюдается рост круга качеств, выделяемых при характеристике каждой из сторон личности. С формированием человека как субъекта труда, познания и общения изменяется значение, которое испытуемый придает той или иной стороне личности другого человека, пытаясь дать ему характеристику»[1]. Поэтому углубление интереса школьников к общению с учителем, к характеру складывающихся взаимо-

[1] *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком.— М., 1982.— С. 150.

отношений, во многом управляющих воспитанием и обучением, закономерно.

Огромное значение организации целесообразных форм общения с воспитанниками придавал А. С. Макаренко, специально разработавший процедуру общения в разных педагогических ситуациях. Так размышляет над этим сам педагог: «Такой термин, как рапортовать. Конечно, можно было бы и просто получить отчет мальчика, но я считаю, что их очень увлекает некоторая законность этого отчета. Законность такая: командир на отчет должен прийти в форме, не в спецовке, не в том платье, в котором он может пробегать целый день. На отчете, когда один командир отдает рапорт, он должен салютовать, и я не имею права принимать рапорт сидя. И все присутствующие должны салютовать»[1].

Если вдуматься во всю многогранную инструментовку педагогического воздействия замечательного советского педагога А. С. Макаренко, то мы увидим, что продуктивность используемых методов определяется умением организовать верную ситуацию общения. Размышляя над этим, Макаренко в одних случаях предлагает своеобразную «атаку в лоб», в других так называемое косвенное общение, помогающее воспитаннику и без непосредственного разговора с педагогом понять, в чем дело, иногда — официальный разговор на собрании или знаменитое приглашение отряда на чай, во время которого надо догадаться, кто же и в чем виноват и т. п. Как будто бы метод, используемый воспитателем, один и тот же — коллективная и индивидуальная беседа, но ситуации общения, в которых реализуется этот метод, разные. Они и обеспечивают эффективность метода воздействия.

Обратимся к обыденной сфере общения. Представьте себе, что вам нужно что-то попросить у человека. Ясно, что основной метод — это просьба. Но обратите внимание на то, что перед тем, как непосредственно задать вопрос о требуемом, вы стремитесь создать такую ситуацию предварительно, которая обеспечила бы вам успех. Вы создаете определенную коммуникативную и соответственно психологическую атмосферу, осуществляете так называемое коммуникативное завоевание объекта общения, а потом уже организуете непосредственное воздействие. Вот такое коммуникативное обеспечение должен иметь каждый используемый учителем прием воздействия на ребенка.

Педагогическое общение — процесс сложный, многослойный. Оно представляет собой процесс непрерывно развивающихся и изменяющихся форм общения, которые образуют динамическую коммуникативную систему.

Движение коммуникативной системы вызвано постоянной сменой педагогических, а следовательно, и коммуникативных задач. В этом смысле сложной проблемой является нахождение и построение коммуникативной задачи, адекватной задаче педагоги-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5,— С. 130.

ческой. В первые годы педагогической работы эта трудность ощущается наиболее рельефно. На практике студенты нередко задают вопросы: как вести себя в классе, как говорить с учащимися на уроке, в коридоре, на улице, каким тоном и т. п. Все это следствие коммуникативной неподготовленности.

При построении коммуникативной задачи педагог исходит: а) из педагогических задач, б) из сложившегося уровня общения с классом, принципов управления общением, в) из индивидуальных особенностей учащихся, участвующих в ситуации, г) собственных индивидуальных особенностей, д) планируемых методов воздействия.

Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия — непременное условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом.

Здесь наблюдаются следующие зависимости: с одной стороны, методика работы с классом опосредуется системой общения, с другой, избираемые пути общения и решения текущих коммуникативных задач обуславливаются стратегией избранной методики педагогического воздействия.

Овладение основами профессионально-педагогического общения — процесс сложный. Нередко можно встретиться с мнением, что овладение этим сложным искусством — дело только времени и опыта. Во многом это действительно так. Но исследования советских ученых и прежде всего Н. В. Кузьминой показали, что не только опытом и стажем работы определяется уровень педагогического мастерства учителя. Важно усвоить его основы, сформировать себя как творческую педагогическую индивидуальность, тогда быстрее придет и желанное педагогическое мастерство.

Исследования, проводимые в области профессионального общения, позволяют сделать вывод, что овладеть основами профессионально-педагогического общения можно в процессе профессионального самовоспитания. Сделать это можно двумя путями:

1. Изучая и осваивая природу, структуру и законы процесса профессионально-педагогического общения.

2. Овладевая процедурой и технологией педагогической коммуникации, формируя умения и навыки профессионально-педагогического общения, развивая коммуникативные способности.

Но было бы неверным думать, что только эти два направления полностью обеспечат овладение навыками профессионального общения.

В качестве важного фактора, формирующего опыт коммуникативной деятельности, выступает непосредственная педагогическая деятельность, общественная работа педагогов, способствующая формированию у них опыта организаторской деятельности и навыков профессионального общения. Выступление с лекциями, докладами, участие в диспутах и дискуссиях, в художественной самодеятельности (особенно в театральной) — все это формирует основы профессионально-педагогического общения.

Итак, условимся, что, читая эту книгу, вы будете постоянно соотносить теоретические сведения, излагаемые в ней, с опытом собственной профессионально-педагогической, общенческой деятельности, уточнять ее структуру, логику, оптимальные индивидуальные формы. Только в этом случае теоретические основы педагогического общения, излагаемые в книге, будут наполняться практическим содержанием, близким каждому педагогу, и только в этом случае возможен плодотворный процесс коммуникативного самовоспитания, поиск собственного индивидуального стиля общения, познание себя как творческой коммуникативной индивидуальности.

Общение с людьми — это всегда творчество, и, как любым творчеством, овладеть им сложно.

У французского поэта Кено есть такие строки о том, как стать поэтом:

Возьмите слово за основу
И на огонь поставьте слово.
Возьмите мудрости шепоть,
Наивности большой ломоть.
Немного звезд, немного перца,
Кусок трепещущего сердца,
И на конфорке мастерства
Прокипятите раз, и два,
И много-много раз все это.
Теперь пишите! Но сперва
Родитесь все-таки поэтом!

Творческому процессу профессионально-педагогического общения надо учиться, ибо мастерство воспитателя не приходит само собой.

Коммуникативные способности, которыми мы обладаем, нуждаются в целенаправленном развитии.

Причем необходимо подчеркнуть, что в любом своем значении система общения педагога с воспитуемыми — категория воспитательно-активная. А это в свою очередь требует повышения нравственной эффективности всей системы педагогического общения. Ведь в процессе общения педагога и детей всегда складывается определенная система нравственно насыщенных отношений [1].

Оценивая других людей, мы порой говорим: «Он хороший конструктор (парикмахер, шофер, электрик, инженер и т. п.), но неважный человек». Можно ли сказать об учителе: «Он хороший педагог, но плохой человек»? Конечно же, нет! И прежде всего потому, что наши человеческие, личностные качества становятся частью нашего профессионального бытия, проявляются в непосредственном взаимодействии с детьми, т. е. наша личность (а не только знания, опыт, умения) становится педагогическим фактором. Вот почему проявление в общений с детьми наших личност-

[1] См.: *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах.— Минск, 1976.

ных качеств становится профессионально значимыми. В этом плане можно утверждать: педагог не может и не должен быть плохим человеком, иначе он перестает быть профессионалом, даже отлично владея предметом.

Осознание и освоение этической природы педагогического труда позволяет педагогу повышать эффективность деятельности и общения, ибо понимание нравственной и гражданской значимости деятельности всегда мобилизует творца, вселяет в него чувства ответственности за порученное дело. Этические аспекты играют важную роль в процессе коммуникативной деятельности учителя, ибо, организуя систему взаимоотношений с учащимися, педагог формирует определенный этический уровень этих взаимоотношений, управляет ими, исходя из определенных нравственных установок.

Итак, овладение теорией профессионально-педагогического общения, познание его структуры, нравственных принципов, вхождение в «технологию» этого процесса, приобретение в результате этого профессиональных коммуникативных приемов и навыков, формирование собственного опыта коммуникативной деятельности — вот основные направления работы, которые будут способствовать становлению коммуникативных способностей и коммуникативной культуры педагога, особенно начинающего.

В книге идет речь о педагогическом общении. Но для того чтобы разобраться в этом сложном процессе, необходимо познакомиться с литературой, в которой осмысливаются общие механизмы общения.

В современной литературе, разрабатывающей проблемы общения, описываются различные исследования, на которые мы будем опираться. Не перечисляя все, укажем лишь те, которые будут для вас просто необходимы. Во-первых, это книга А. А. Леонтьева «Психология общения» (Тарту, 1974), в которой рассматривается механизм общения. Чрезвычайно важна и другая книга этого же автора «Педагогическое общение» (М., 1979), в которой предпринята попытка ответить на вопрос, что такое педагогическое общение, и определить некоторые пути овладения им.

Процесс общения педагога с детьми — это всегда познание воспитуемых. Вот почему здесь необходимо опереться на работы академика АПН СССР А. А. Бодалева, рассматривающего вопросы восприятия и понимания человека человеком, и ряд других исследований, выполненных в этом направлении.

Для осознания общих социально-психологических механизмов общения полезно изучить работы социальных психологов: монографию Е. С. Кузьмина «Основы социальной психологии» (Л., 1974), книгу Б. Д. Парыгина «Основы социально-психологической теории» (М., 1971), пособие А. В. Петровского и В. В. Шпалинского «Социальная психология коллектива» (М., 1978). Рекомендую также познакомиться с работами Я. Л. Коломинского.

Для людей, посвятивших себя педагогической деятельности, важно понять, какова ее структура, компоненты, составляющие ее,

каковы пути воспитания собственной коммуникативной культуры. Здесь вам помогут работы члена-корреспондента АПН СССР Н. В. Кузьминой, в частности ее книга «Очерки психологии труда учителя» (Л., 1967).

Осознанию особенностей педагогической деятельности и путей профессионального самовоспитания поможет и изучение книги А. И. Щербакова «Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования» (Л., 1967).

Учителям, заинтересованным в овладении педагогическим мастерством, в частности искусством общения, полезно познакомиться с работами известного советского педагога Ю. П. Азарова, например, с его книгой «Искусство воспитывать» (М., 1985).

Наконец, человек, решивший овладеть приемами и навыками коммуникативной деятельности, должен изучить важнейшие работы выдающихся советских педагогов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского по этим проблемам.

Хочется назвать и еще одного автора, который, как увидим далее, имеет самое непосредственное отношение к проблемам общения в педагогической работе. Речь идет о трудах замечательного советского режиссера, теоретика и театрального педагога К. С. Станиславского. Дело в том, что К. С. Станиславский был, пожалуй, одним из первых исследователей процесса общения применительно к сценической деятельности, представляющей собой своеобразную модель человеческого поведения.

Опираясь на эти работы и описанное выше понимание сущности профессионально-педагогического общения, попытаемся рассмотреть структуру этого процесса, его процедуру и «технологию».

Заочная школа педагогического общения

Задание 1

1. Постарайтесь проанализировать, какие сложности в сфере общения с детьми испытываете вы в процессе педагогической деятельности.

2. Попытайтесь осмыслить, как влияет общение на вашу педагогическую деятельность.

3. Задумайтесь над тем, нет ли у вас штампов в организации общения с детьми?

4. Попробуйте сформулировать задачи педагогического общения как производные от педагогических задач.

5. Проделайте такую работу: четко спланируйте и соотнесите содержательную, методическую и социально-психологическую структуру урока, воспитательного мероприятия. Стремитесь добиться соответствия всех этих структур.

6. Поставьте перед собой задачу — выявить моменты профессионализации общения в вашем опыте и деятельности ваших коллег.

7. Проанализируйте — достаточное ли внимание вопросам общения уделяете в работе с детьми вы и ваши коллеги.

Глава II.
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Дыхание свободно в каждой гласной,
В согласных — прерывается на миг.
И только тот гармонии достиг,
Кому чередованье их подвластно.

С. Маршак

1. СТРУКТУРА ОБЩЕНИЯ

Овладение грамматикой педагогического общения логично начинать с познания его общей структуры, того, как оно действует и проявляется в целостном педагогическом процессе. Для этого попытаемся проанализировать те важнейшие «зоны» педагогического процесса, которые обслуживает общение. И не только обслуживает, а выступает важнейшим составляющим любого педагогического действия. В данном случае обращение к теории необходимо для того, чтобы увереннее оценить уже сложившийся у нас опыт педагогического взаимодействия.

Профессионально-педагогическое общение — феномен сложный. Подчиняясь общим закономерностям общения, вскрытым наукой, он имеет свои специфические характеристики.

В системе обыденного взаимодействия общение начинается с того, что человек испытывает определенную потребность в деятельности, предполагающей общение[1]. Как производная от потребности возникает коммуникативная задача, решение которой включает в себя ряд этапов: ориентирование, планирование акта общения (содержательные и выразительные его компоненты), осуществление задач говорения и обратная связь.

В функциональном (в данном случае педагогическом) общении вся эта система профессионализируется, приобретает профессионально-педагогическую заданность, т. е. потребность в коммуникации диктуется не только личностными, но и педагогическими задачами. Таким же образом изменяются в профессиональном направлении и другие компоненты общения.

Профессионально-педагогическое общение имеет определенную структуру, соответствующую общей логике педагогического процесса.

Если исходить из того, что педагогический процесс имеет следующие стадии: замысел, воплощение замысла, анализ и оценка, то можно выделить соответствующие им этапы профессионально-педагогического общения.

[1] Социальная психология/Под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина.— М., 1975.— С. 162.

1. Моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к уроку (прогностический этап).

2. Организация непосредственного общения с классом (начальный период общения).

3. Управление общением в педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность.

Все эти этапы образуют общую структуру процесса профессионально-педагогического общения[1].

Важным этапом педагогического общения является его *моделирование* (1 этап). (Определенное прогнозирование предстоящего общения мы осуществляем и в обыденном общении, когда готовимся, например, к серьезному, ответственному разговору и т. п.). Давайте вспомним, как складывается процесс подготовки к уроку: мы работаем над конспектом, отбираем необходимый материал, планируем... Как будто работаем сами, у себя за письменным столом. Но какой бы вид предстоящей деятельности ни планировался — опрос, объяснение нового материала, беседа, решение проблемы — перед мысленным взором учителя возникает класс, отдельные учащиеся. Иначе говоря, идет коммуникативное прогнозирование предстоящей деятельности.

На этом этапе осуществляется своеобразное планирование коммуникативной структуры урока, мероприятий, соответствующих дидактическим целям и задачам урока, педагогической и нравственной ситуации в классе, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом. Запомните эти характеристики, уточните их для себя, внесите в эту схему то, что свойственно вам лично при планировании общения с детьми.

Осуществлять предварительное прогнозирование предстоящего общения крайне важно, поскольку это помогает педагогу конкретизировать вероятностную картину общения и соответственно корректировать методику воспитательного воздействия. Кроме того, на этом этапе идет сложный процесс перевода педагогических задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие, обеспечивающее продуктивную реализацию педагогических целей деятельности. Одновременно планируется вероятностное восприятие учащимися материала урока и личности самого педагога. В целом перечисленные элементы образуют своеобразную опережающую стадию общения, в которой закладываются контуры предстоящего взаимодействия.

Проверьте на себе, как влияет коммуникативное прогнозирование на вашу деятельность, причем помните, что этот процесс может происходить дома, в школе и т. д. Задумайтесь над значением этой предварительной фазы педагогического общения. Попробуйте составить своеобразный коммуникативный конспект уро-

[1] Подробнее о структуре коммуникативной деятельности см.: *Соковнин В. Н.* О природе человеческого общения.— Фрунзе, 1973.

ка, в котором каждой педагогической задаче соответствует задача коммуникативная и способ ее решения. Иными словами, планируя общую деятельность на уроке, всегда имейте в виду и деятельность-общение. Тогда алгоритм деятельности педагога по планированию задач урока, четко сформулированный академиком Ю. К. Бабанским, дополнится еще одним компонентом и будет выглядеть следующим образом:

1. Ознакомление со всем возможным кругом задач образования, воспитания и развития при изучении данного предмета, данного раздела и темы данного урока. Осуществляется это путем ознакомления с программой, содержанием учебника и методическими рекомендациями.

2. Конкретизация задач изучения темы с учетом возрастных и других особенностей учеников данного класса, их учебной подготовленности, воспитанности и развитости на основе ознакомления с соответствующим материалом «Примерного содержания воспитания школьников» и характеристикой, составленной педагогическим консилиумом.

3. Определение общенческих задач предстоящей деятельности, соответствующих задачам педагогическим и создающих социально-психологическое обеспечение избранных методов воспитания и обучения. (*В. К.—К.*)

4. Выделение ряда главных задач образования, воспитания и развития школьников с учетом сравнения их значимости и имеющегося на их решение времени.

5. Вычленение «сверхзадач» урока»[1]. Это будет способствовать разработке целостной партитуры будущего урока.

Вспомните, как описывает Ю. М. Теплов этапы предвидения полководца: «1. Нахождение главной решающей точки, отправляясь от которой надо вести расчет; надо уметь рассчитывать и знать, что рассчитывать; 2. Вчувствование в противника, способность стать на его точку зрения, рассуждать и решать за него; 3. Эмоциональность, состоящая в единстве чувства полководца и армии, полководца и всего народа»[2]. Таким же путем идет и педагог, прогнозируя предстоящее общение; тщательно изучает коллектив класса и каждого воспитанника в отдельности, определяет эпицентр будущей деятельности, ее важнейшие компоненты; ставит себя на место ученика (в системе общения это осуществляется через своеобразную эмоциональную идентификацию педагога с воспитанником). Важность последнего момента в свое время подчеркивал один из первых советских исследователей психотехники учителя Т. Маркарьян, писавший об умении «не только понимать, но и чувствовать детей, не только чувствовать, но предчувствовать их мысли и поступки».

Важным условием моделирования предстоящего общения яв-

[1] См.: *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса.— М., 1982.— С. 56.

[2] *Теплов Б. М.* К вопросу о практическом мышлении//Учен. зап. МГУ.— М., 1945.— Вып. 90.— С. 89.

ляется эмоциональное единство педагога и учащихся, помогающее учителю заранее предвидеть возможную атмосферу урока, ощутить, как сложатся взаимоотношения на этом уроке, увидеть перспективу их развития и на основе всего этого спланировать логико-педагогическую и эмоциональную структуру предстоящей деятельности, которая позволяет создать действительно творческую атмосферу. Чем точнее предвидит учитель атмосферу общения в классе, тем продуктивнее будет последующий процесс общения.

Анализ опыта передовых учителей показывает, что моделирование предстоящего общения в значительной мере определяет и дидактические аспекты урока, настраивает педагога, формирует у него определенную установку на взаимодействие с классом[1]. Иногда эта настройка осуществляется быстро и непосредственно перед уроком, а порой носит более длительный характер. Она дает учителю возможность как бы представить собственное коммуникативное поведение и эмоциональное состояние на уроке.

А теперь попытайтесь дать целостный анализ собственного индивидуального процесса подготовки к уроку и установить, какую роль играют общенческие механизмы. Если раньше вы не обращали на них специального внимания, то теперь постарайтесь задуматься над формированием коммуникативной структуры предстоящего воздействия.

Предлагаю следующую программу такой коммуникативной подготовки:

1. Вспомните конкретный класс, или ряд классных коллективов, в которых предстоит давать уроки.

2. Попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом. Стремитесь развивать положительные ощущения от общения с классом и блокировать отрицательные — они будут вам мешать.

3. Вспомните, какой тип общения свойственен вам именно в данном классе. Возможен ли он на сегодняшнем уроке, вписывается ли в него.

4. Попытайтесь представить, как класс воспримет вас и материал урока.

5. Соотнесите присущий вам стиль общения с классом с задачами (обучающими, развивающими, воспитывающими) сегодняшнего урока. Попытайтесь добиться их единства.

6. Работая над конспектом, планируя фрагменты и части урока, представьте себе общую психологическую атмосферу их реализации. Это поможет выбрать средства обучения, сделать планирование более прицельным.

7. Не забудьте «вспомнить» и ваши взаимоотношения с отдельными учащимися, избегайте стереотипных психологических установок по отношению к детям.

---

[1] См.: *Золотнякова А. С.* Личность в структуре педагогического общения.— Ростов-на-Дону, 1980.

8. Наконец, попытайтесь ощутить в целом предстоящую атмосферу общения на уроке — это сделает вас более уверенным.

Нередко удачно спланированная система общения на уроке диктует и отбор материала, и методы обучения. Вообще продумывание предстоящего общения с классом безусловно оптимизирует весь учебно-воспитательный процесс.

Большое значение в учебном процессе имеет организация *непосредственного общения* с классом в начальный период контакта с ним (2 этап). Этот период условно можно назвать «коммуникативной атакой», во время которой завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением с классом.

Управление общением (3 этап) — важнейший элемент профессиональной коммуникации. Собственно управление представляет собой тот аспект педагогического общения, который придает последнему профессиональный характер.

Ярким примером своеобразного управления общением может служить описание Л. Н. Толстым вечера в салоне Анны Шерер (правда, это искусственное, механическое, духовно необогащенное общение).

«Как хозяин прядильной мастерской, посадив работников по местам, прохаживается по заведению, замечая неподвижность или непривычный, скрипящий, слишком громкий стук веретена, торопливо идет, сдерживает или пускает его в надлежащий ход,— так и Анна Павловна, прохаживаясь по своей гостиной, подходила к замкнувшему или слишком много говорившему кружку и одним словом или перемещением заводила равномерную, приличную разговорную машину»[1].

В этой ситуации нет живого заинтересованного общения, но блестящая его технология налицо.

Задача профессионально-педагогического общения — овладеть технологией и процедурой педагогической коммуникации и согреть ее теплотой искренних человеческих отношений, в которых проявляется личность педагога. Гетевский Фауст восклицал:

Из души должна струиться речь,
Чтоб прелестью правдивой, неподдельной
Сердца *людские тронуть и увлечь!*

По сути дела управление общением есть коммуникативное обеспечение того или иного метода воздействия.

Ю. П. Азаров в своей книге «Педагогика семейных отношений» в качестве способа воздействия, а по существу в качестве приема управления общением выдвигает такое требование, как изменение тональности в обращении к ребенку. Показывает он это на примере типичной ситуации во время завтрака.

— Я не хочу есть,— говорит ребенок.

— Ну съешь вот это...— настаивает мать.

[1] *Толстой Л. Н.* Война и мир.— Т. 2.— Ч. 3.— Гл. VI.

— И это не хочу...
— Ну хоть чай выпей...
— И чай не хочу!
— Ну как же ты будешь заниматься? Ну это же невозможно...

Разыгрывается спектакль, в котором роли отработаны: страдающая мать и торжествующий ребенок. Заметьте, чем больше настаивает мать, тем сильнее сопротивляется ребенок. О том, что ребенок входит в роль и даже получает своего рода эгоистическое наслаждение от уговоров, свидетельствует многое.

Но вот родители по договоренности с экспериментатором меняют систему общения в этой утренней ситуации. Теперь она складывается следующим образом:

Завтрак был на столе, а Анна Ивановна не предлагала дочери сесть. Ася вертелась на кухне и не решалась сесть за стол: непривычно, не было маминых уговоров, причитаний.

— Ма,— капризно протянула Ася,— а чего есть?

— Все на столе,— сказала мать, не подходя к дочери. Ася ковырнула вилкой кашу:

— А чего здесь такое черненькое?

Мать не ответила на вопрос.

— А чай сладкий?— не унималась Ася.

— Попробуй...

Возмущенная «поведением» матери, Ася встала из-за стола и, не попрощавшись, ушла обиженная.

Вечером она жаловалась матери:

— У меня на всех уроках живот болел и голова кружилась. Я ничего не соображала...

— Ну?— удивилась мать.

— Что «ну»?— возмутилась дочь, точно говоря: «Дочь уходит голодная в школу, а ты нукаешь»...

— А с чего бы это животику болеть?— спросила мать.

— А что я ела утром? Глоток чая— и все.

На следующее утро ситуация повторилась. Мать ласково сказала дочери: «Позавтракай как следует, чтобы снова живот не болел».

И вышла из комнаты. В то утро Ася впервые без напоминаний позавтракала как следует, убрала за собой посуду и молча ушла в школу[1]. Можно выделить следующие элементы, из которых складывается управление общением: а) конкретизация спланированной ранее модели общения, б) уточнение условий и структуры предстоящего общения, в) осуществление начальной стадии непосредственного общения (стадии непосредственной коммуникации будут рассмотрены ниже), г) управление инициативой в системе начавшегося общения.

В первые моменты общения с классом педагог должен уточнить возможности работы избранным методом, общее настроение детей, их психологическую готовность к работе и т. п. Этот этап

[1] *Азаров Ю. П.* Педагогика семейных отношений.— М., 1976.— С. 41—42.

весьма оперативен по скорости своего протекания, но играет важную ориентировочную роль в ситуации общения.

Далее следует начальная стадия общения. Это по существу переходный этап от предкоммуникативной ситуации, т. е. прогнозирования общения, к ситуации непосредственного взаимодействия.

Современные социально-психологические исследования показывают, что человек по-разному может выступать в процедуре общения: во-первых, может быть инициатором, во-вторых, субъектом, в-третьих, в разных ситуациях выступать или активным, или пассивным участником взаимодействия. Своеобразие профессионально-педагогического общения заключается в том, что инициативность здесь выступает как способ управления общением и соответственно целостным учебно-воспитательным процессом. Можно сказать, что в плане социально-психологическом управление познавательным поиском на уроке и совместной творческой деятельностью педагога и обучаемых осуществляется через верно организованную систему общения.

Инициатива в общении дает возможность педагогу решить целый ряд стратегических и тактических учебно-психологических задач: обеспечить управляющую (руководящую) роль в учебно-воспитательном процессе, придать педагогически целесообразное направление формам общения и соответственно настроениям, чувствам и деятельности детей, создать нужный социально-психологический климат, настраивающий на соответствующую ситуацию учебно-воспитательной деятельности.

Существуют ли какие-либо устойчивые и проверенные способы завоевания инициативы в общении. В этом плане можно порекомендовать следующее:

— оперативность при организации изначального контакта с классом;

— оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т. п.) к деловому и личностному общению;

— отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;

— оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы»;

— введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;

— преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся;

— организация цельного контакта со всем классом;

— постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив;

— сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных;

— внимание к внешности: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние и т. п.;

— использование речевых и невербальных средств взаимодействия — активное включение мимики, микромимики, контакт глазами и т. п.;

— умение «транслировать» в класс собственную расположенность к детям, дружественность;

— нахождение ярких, притягательных целей деятельности и показ путей к их достижению;

— понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учет этого состояния, передача учащимся этого понимания;

— достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем.

2. КОММУНИКАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УРОКА

Давайте проанализируем нашу работу на уроке. Вот мы объясняем новый материал. Вольно или невольно речевыми средствами «укрупняем» какие-то положения, интонационно «уярчаем» их, пытаемся создать определенное настроение и т. п. Это и есть то самое коммуникативное обеспечение учебной деятельности, о котором идет речь. Что дает это обеспечение? Опыт исследования показывает, что значительно расширяется диапазон эмоционального воздействия на личность, а значит, расширяется зона учебно-воспитательного влияния материала. Далее, оптимизируется деятельность и учащихся и педагога за счет активного «включения» эмоционально-коммуникативных механизмов. Наконец коммуникативное обеспечение учебной деятельности создает обстановку доверительности и психологического комфорта, которые так важны в общении с детьми. Коммуникативная необеспеченность учебного процесса, конкретного метода снижает его эффективность.

Общение играет значимую роль и при решении собственно дидактических задач педагогической деятельности. Форма обучения требует совершенно конкретных способов непосредственного взаимодействия педагога и обучаемых. Допустим, что сегодня педагог в качестве ведущего метода обучения на уроке избирает беседу, которая, как известно, предполагает совершенно определенный уровень взаимодействия педагога и обучающихся. Но для того, чтобы беседа состоялась и осуществлялась плодотворно, этот метод обучения надо подкрепить и соответствующей системой общения, которая создавала бы в классе атмосферу, способствующую обмену мнениями.

Если опереться на опыты А. А. Леонтьева, то для реализации дидактических задач важны такие коммуникативные компоненты деятельности, как мотивы, проблемная ситуация и т. п.

В данном случае мы выходим на зависимость активизации обучения не только от собственно дидактических и методических резервов, но и социально-психологических. Ибо создание верного социально-психологического климата на уроке положительно сказывается на реализации методов обучения. Мотивация обучения во многом опосредуется верно организованной ситуацией общения.

Исследования А. А. Леонтьева дают возможность установить взаимосвязь логики дидактической и логики социально-психологической. Нарушение и неучет последней ведут к снижению про-

дуктивности учебной деятельности. А. А. Леонтьев верно в этом смысле указывает: «Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удается добиться ожидаемых результатов общения: оно будет неэффективным»[1].

Следовательно, в структуре процесса обучения можно выделить две подсистемы: дидактическую (содержательную) и коммуникативную (формообразующую). Графически это выражается следующим образом:

Процесс обучения

Дидактическая подсистема ⇄ Коммуникативная подсистема

Естественно, что такое разделение возможно только в абстракции, в действительности эти две подсистемы представляют собой единое целое. Но в том-то и заключается профессиональное своеобразие педагогической деятельности, что дидактическая — содержательная — подсистема реализуется непосредственно через коммуникативную — формообразующую, хотя последняя не всегда учитывается педагогом. Дидактические компоненты как бы погружены в коммуникативную подсистему. Но поскольку последняя часто рассматривается как обычная, само собой разумеющаяся область общения людей, главное внимание естественно сосредотачивается на дидактических аспектах процесса обучения. Считается, что достаточно знать науку, материал, методы обучения, овладеть ими для того, чтобы деятельность стала эффективной. Но в процессе обучения коммуникативная подсистема (общение) выступает не просто как общечеловеческая категория, а несет профессионально-значимую нагрузку.

Следовательно, каждый компонент дидактической подсистемы должен быть опосредован и обеспечен адекватным ему компонентом подсистемы коммуникативной. Иначе говоря, каждое дидактическое воздействие должно иметь определенное коммуникативное обеспечение.

Изучение опыта работы начинающих учителей, специально проведенные исследования дают возможность говорить о том, что нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают некие «психологические барьеры», которые мешают общению, «тормозят» его, и, следовательно, отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и детей. Вот некоторые, наиболее типичные из них:

— «барьер» несовпадения установок — учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен, не собран, невнимателен, в результате неопытный учитель раздражен, нервничает и т. п.;

— «барьер» боязни класса характерен для начинающих учителей; они неплохо владеют материалом, хорошо подготовились к

[1] *Леонтьев А. А.* Психология общения//В кн.: Социальная психология/Под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина.— М., 1975.— Гл. V.— С. 163—164.

уроку, но сама мысль о непосредственном контакте с детьми «пугает» их, сковывает творческую природу и т. п.;

— «барьер» отсутствия контакта: учитель входит в класс и вместо того, чтобы быстро и оперативно организовать взаимодействие с учащимися, начинает действовать «автономно» (например, пишет объяснение на доске и т. п.);

— «барьер» сужения функций общения: педагог учитывает только информационные задачи общения, упуская из виду социально-перцептивные, взаимоотношенческие функции общения;

— «барьер» негативной установки на класс, которая может формироваться, порой, априорно на основе мнений других учителей, работающих в этом коллективе или в результате собственных педагогических неудач;

— «барьер» прошлого негативного опыта общения с данным классом или учеником;

— «барьер» боязни педагогических ошибок (опоздать на урок, не уложиться во времени, не верно оценить, ошибиться и т. п.);

— «барьер» подражания: молодой учитель подражает манерам общения, деятельности другого педагога, на которого он ориентируется, но не осознает, что механический перенос чужого стиля общения на свою педагогическую индивидуальность невозможен.

Каковы же пути преодоления психологических барьеров? Процесс этот строго индивидуален, но в нем существуют общие моменты, на которых мы и остановимся.

Прежде всего попытайтесь зафиксировать, нет ли у вас перечисленных выше «барьеров» в общении с учащимися. Затем проанализируйте те стороны вашего общения со школьниками, которые по вашему мнению больше всего импонируют им, а также те, которые вызывают неудовлетворенность.

В процессе общения со школьниками старайтесь уходить от стереотипов, явно мешающих успешному взаимодействию (манерность, дистанционность, дидактизм и т. д.).

Попытайтесь для себя ответить на такой вопрос: «Каким видят меня школьники?» Стремитесь, чтобы этот анализ был наиболее адекватен реальному положению дел.

И последнее, старайтесь не выяснять отношения с детьми, а тщательно анализировать, как они развиваются; устраняйте нежелательные элементы, ведущие к образованию барьеров.

Психологические «барьеры» в общении возникают незаметно и первое время могут не осознаваться учителем. Зато школьники воспринимают их сразу. Но если «барьер» укрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, нервозность. Это состояние становится устойчивым, мешает плодотворному контакту с детьми и в конечном счете сказывается на характере педагога — формируется так называемый неверный «педагогический характер».

Верно найденная и реализованная на уроке система общения, как правило, активизирует детей, вызывает стремление принять деятельное участие в учебном процессе.

Вновь обратимся к педагогическому опыту. Действенную роль в обучении играет внутренняя психологическая сопричастность учащихся к проблеме, а это во многом обеспечивается ситуацией общения. Ю. П. Азаров описывает опыт учителя Н. Л. Кукли, который строит уроки, используя именно метод сопричастности. Учащиеся как бы проводят микросоциологический анализ жизни близких взрослых — дедушек, бабушек, отцов и т. д., осмысливая на этой основе социальное движение общества. Вот отрывок из письменной работы Альбины Р.

«Если посмотреть, как говорят, в глубь веков,— пишет она,— то передо мной встает интересная картина. Мой прадед (по маминой линии) был середняком, жил в Ростовской области, а в 30-х годах его выслали на Урал вместе с семьей. Моя мама попала в детский дом под Казанью. Перед самой войной кончила школу ФЗО и стала мастером...

По линии папы мой дед и прадед были батраками. После революции мой дедушка участвовал в гражданской войне (он был большевиком). Потом он вернулся в село и стал обрабатывать землю. Воевал с белофиннами, получил серьезное ранение и во второй мировой войне уже не участвовал. Он погиб в Саласпилсе, где был членом подпольной группы. Мой отец стал рабочим и уже больше 20 лет работает на заводе»[1].

В результате такого непосредственного личностного «вхождения» в историю на опыте своих близких людей рождается незримая личностная связь учителя с обучаемым, изучаемая проблема приближается к ученику, создается благоприятная психологическая атмосфера на уроке. Но для реализации этого плодотворного методического приема педагог должен организовать верную ситуацию общения. Итак, бывают случаи, когда следует искать не новый метод обучения, а надежное коммуникативное обеспечение уже известной методики. Анализ, например, психологических особенностей неуспевающего ученика показывает, что его негативные ощущения, как и поведение, не только следствие чувства неудовлетворенности своей деятельностью и положением в коллективе, но и результат малоэффективного общения с ним учителя, отсутствия дружеского расположения, а порой и явно негативного отношения. Все это ведет к осложнению психологической позиции ребенка в коллективе. Так, А. И. Липкина установила у слабых учеников начальных классов возрастающее от года к году осознание своей неполноценности и недооценку своих и без того невысоких способностей[2].

Неуспеваемость в генезисе — проблема комплексная, в чем убеждают исследования Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, П. Я. Гальперина, Н. А. Менчинской, Н. Ф. Талызиной.

Необходимо анализировать этот вопрос и на коммуникативном

---

[1] *Азаров Ю. П.* Всестороннее и гармоническое.— М., 1978.— С. 32—33.

[2] См.: *Липкина А. И.* Самооценка школьника.— М., 1976.

уровне. Сама система общения некоторых учителей с неуспевающими неэффективна, не стимулирует активности последних. Порой можно встретить такие педагогические «приемы»: «Иди, садись, Иванов, как всегда, ничего не знаешь»; «Ну, Петрова и спрашивать бесполезно» и т. д. В результате у неуспевающих ребят формируется чувство эмоционального неблагополучия, которое в совокупности с отсутствием знаний ведет к пассивности, к нежеланию учиться.

Итак, значение эмоциональной стороны в процессе педагогической коммуникации хорошо ощутимо в деятельности педагога. Опытный учитель умеет создать благоприятную психологическую атмосферу в классе, управляет процессом восприятия материала.

Благоприятный психологический климат вообще важен для стимулирования творчества детей. Заслуживает внимания опыт учителя Реутовской школы № 2 Московской области Игоря Павловича Волкова.

В своей работе он придает важное значение созданию свободной атмосферы самовыражения творческих исканий ребенка, естественно, при разумном педагогическом управлении этим процессом. Что представляет собой «творческая комната», созданная им в школе? Это — своеобразный способ приобщения детей к творчеству, к продуктам творчества, самостоятельное их творчество. Каждый как будто делает что хочет: одни рисуют, другие лепят, третьи делают модели, четвертые жонглируют и т. д., короче говоря — стремятся выразить себя. Но все эти творческие искания школьников в результате правильной организации, обмена впечатлениями и видами деятельности способствуют главному — развитию творческой направленности личности школьника.

Разумеется, сердцевина педагогического общения — систематическое управление общением в развивающемся педагогическом процессе. Здесь педагог решает целый ряд постоянно возникающих коммуникативных задач, регулирует процесс общения, стимулирует участие в нем школьников, ищет постоянное соответствие методики воздействия системе общения.

Общение на этом этапе педагогической коммуникации многофункционально. По сути дела, каждый элемент урока, воспитательного воздействия требует своей микросистемы общения, которая почти автоматически ощущается опытным учителем и чрезвычайно сложна для начинающих. «Для меня в моей практике, как и для вас, многих опытных учителей,— говорил А. С. Макаренко,— такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство»[1]. По существу, за дидактической структурой урока всегда должна ощущаться его эмоциональная коммуникативная партитура.

---

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958. Т. 5.— С. 234.

3. НЕСКОЛЬКО СЛОВ О КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ УЧИТЕЛЯ

Успешное профессионально-педагогическое общение предполагает высокую коммуникативную культуру и выносливость педагога, поскольку носит интенсивно преобразующий, а не информационно-потребительский характер.

Общаться с детьми... А ведь можно говорить с ними, но не общаться! Позвольте, возразите вы, возможно ли это? Судите сами. Тем, кто часто бывает в командировках, хорошо знакома такая ситуация. Подходишь к окошку справочного бюро в аэропорту и спрашиваешь: «Девушка, как с рейсом на Грозный?» А она, глядя поверх тебя, сообщает: «Рейс откладывается на час». Она информирует, но не общается. Так нередко и в педагогической практике: разговаривая с ребенком, мы фактически не входим в его внутреннюю ситуацию, без чего общение невозможно. Не понимаем его.

Еще Ж.-Ж. Руссо критиковал эту беспомощность в организации общения — воздействия на ребенка. Он писал:

«Наставник. Этого не должно делать.

Ребенок. А почему же не должно делать?

Наставник. Потому, что это дурной поступок.

Ребенок. Дурной поступок! А что такое дурной поступок?

Наставник. Дурно поступать — значит делать то, что тебе запрещают.

Ребенок. Что же будет дурного, если я сделаю, что запрещают?

Наставник. Тебя накажут за непослушание.

Ребенок. А я так сделаю, что об этом ничего и не узнают.

Наставник. За тобой станут следить.

Ребенок. А я спрячусь.

Наставник. Тебя будут расспрашивать.

Ребенок. А я солгу.

Наставник. Лгать не должно.

Ребенок. Почему же не должно лгать?

Наставник. Потому, что это дурной поступок.

Вот неизбежный круг!» — восклицает Руссо. Скажите откровенно: далеко ли мы с вами ушли в наших опытах от этой «содержательной» беседы? Ведь нередко мы забываем, что беседуем с ребенком, для которого прописные с нашей точки зрения истины неосознаны и не ясны. Надо научить его принимать эти истины как аксиомы, но как? Опыт подсказывает, что обычные педагогические проповеди не дадут желаемых результатов, если не будет налажена продуктивная система общения с ребенком. Речь идет не о каком-то особом, детском общении, а об умении понять внутреннюю позицию ребенка.

Еще раз повторю: в педагогическом процессе именно на взаимоотношения с детьми накладывается вся многоступенчатая структура учебно-воспитательных усилий педагога. Вот почему

этот социально-психологический фундамент должен быть прочным. Порой из-за несложившихся отношений рушатся самые лучшие педагогические приемы, терпят поражение самые замечательные методики, не срабатывают архисовременные технические средства обучения. Не состоялось «вхождение» личности в личность. Вот почему педагогическое общение надо строить целенаправленно и последовательно.

Одновременно ребенок должен постоянно ощущать ваше доброжелательное отношение к нему. Это важно. Психолог А. А. Леонтьев вывел еще встречающийся в школе стереотип в отношении учителя к «плохому» ученику:

1. Учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему подумать.
2. Если услышит неверный ответ, не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.
3. Иногда «либеральничает» — оценивает положительно неверный ответ.
4. Чаще ругает «плохого» ученика за неверный ответ.
5. Соответственно реже хвалит за правильный.
6. Не замечает поднятой руки «плохого», вызывает другого ученика.
7. Реже улыбается, не смотрит в глаза «плохому».
8. Реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на уроке.

И что интересно, учитель зачастую не осознает такого своего поведения.

Избегайте стереотипных негативных установок!

Проанализируем три варианта реакции учителя на ответ ученика:

— Правильно, садись (I).
— Правильно, садись, Иванов (II).
— Правильно, молодец, садись, Володя (III).

Ощущаете разницу? Последний вариант эмоционально окрашен личностным отношением учителя к ребенку. В учебную деятельность здесь входит теплота доброжелательного отношения к ребенку, что отнюдь не снижает педагогической деловитости всего урока. Последите за собой. Как порой нам бывает трудно выдавить из себя доброе слово, когда это так необходимо!

Каждый фрагмент урока, каждая его клеточка строится на присущей только ей системе общения, которую должен найти и организовать учитель.

Урок математики ведет народная учительница СССР Элисо Даниловна Басина. Здесь все: и блестящее владение материалом, и несметное количество индивидуальных заданий, и творческий выбор методов обучения. И все-таки главное — сам учитель. Взгляните в ее лицо — то увлеченно заговорщическое, то удивленное, то вопрошающее, а вот вдруг нахмурились брови... Да, да, каждая секунда педагогического времени, каждый шаг на пути

педагогического творчества создаются педагогом. Работа у доски — это одна система общения, проход по классу и как будто бы мимолетное заглядывание в тетрадь — другая. Остановка, поворот головы... Ах, как трудно описать все это неуловимое, имя чему — мастерство учителя на уроке. И постоянно, неутомимо учитель-мастер создает неповторимый орнамент общения в данном классе, на данном уроке, с данным ребенком.

Необходимо подчеркнуть систематичность и целостность процесса профессионально-педагогического общения, который пронизывает все звенья учебно-воспитательной деятельности — урока. Следует отметить, что плодотворность центрального этапа общения обеспечивается основательностью предыдущих, которые во многом подготавливают его.

На заключительном, четвертом этапе педагог анализирует использованную им систему общения, осмысливает ее форму, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе учащихся, тем самым своеобразно прогнозируя предстоящее в этой аудитории очередное общение и моделируя его структуру (т. е. фактически здесь осуществляется переход к первому этапу общения) Надо сказать, что это своеобразная пограничная стадия общения, которая одновременно включает в себя элементы, и уточняющие осуществленную процедуру общения, и перспективные, относящиеся к предстоящему взаимодействию.

Данные исследования показывают, что анализ осуществленного общения, переживание чувства удовлетворенности (неудовлетворенности) им существенным образом влияют на содержательные аспекты предстоящего общения, на принципы отбора материала и выбора воспитательных средств. Беседы с опытными учителями свидетельствуют о том, что избранная на уроке форма общения с детьми нередко диктует и принципы отбора материала. Вот почему важно, уже работая над конспектом или продумывая план воспитательного воздействия, спроектировать возможную систему общения, которая обязательно соответствовала бы содержательным характеристикам предстоящего воздействия.

В этой связи значительный интерес может иметь осмысление специфики общения в разновозрастной ученической аудитории. Механизм профессионально-педагогической коммуникации в психологическом и инструментальном отношении должен быть различным в разных возрастных группах детей.

Иногда возникает такая ситуация. Учитель несколько лет работает с классом. У него сложился определенный стиль общения с ребятами. Все идет хорошо, но педагог не замечает, что дети выросли, и предлагает им систему общения, рассчитанную на малыша. Так возникает противоречие между сложившимся стереотипом общения и изменившимся социально-психологическим уровнем развития ребенка.

Заслуживает внимания и изучение общения в каждой конкретной педагогической ситуации. Обратимся к педагогической

практике. Вот высказывание опытного педагога-литератора: «Когда готовишься идти разговаривать с детьми о художнике, важно не только, что́ скажешь, но и ка́к скажешь. Казалось бы, древняя истина, но в обучении значение ее огромно. Если сегодня у меня гневный, обличающий и одновременно лиричный Лермонтов, то уже в момент прихода в класс своим поведением, своей манерой разговора с детьми я должна подготовить их к идейно-художественному пафосу предстоящего рассказа о поэте. Если сегодня беседа о Есенине — это уже другая атмосфера общения: надо уловить и создать ее, иначе урок не пойдет». А вот высказывание физика: «Если сегодня необходимо объяснить новый материал, то способом общения с детьми надо вызвать у них желание думать, размышлять и т. д. Важен не только проблемный вопрос, который соответственно активизирует мыслительную деятельность учащихся, важно и то, как я буду говорить об этом. Сумею ли своим настроением, словами, поведением, манерой разговора создать ту поисковую ситуацию, которая постепенно, через способ общения, настраивала бы детей на размышление?» Как видно, само содержание проблемной педагогической ситуации, организуемой учителем, должно подкрепиться и формой общения, которая стимулирует активную мыслительную деятельность детей. И глубоко прав замечательный советский педагог В. А. Сухомлинский, говоря, что учение — это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения[1]. Подтверждает этот вывод педагогическая практика В. А. Сухомлинского, его знаменитые «уроки жизни слова», которые активно формировали образное мышление и речевую культуру детей. Он организовывал такую ситуацию общения, которая естественно стимулировала образное мышление и интенсивную речевую деятельность школьников.

«Я веду малышей в поле. Тихое солнечное утро сентября. В поле так тихо, что нам слышно, как высоко в небе курлычет стая улетающих журавлей. Говорю детям:

— Посмотрите на небо. Летом оно горячее, пылало искрами синего огня... а сейчас какое небо? Думайте, выбирайте в нашем языке нужные слова.

Дети умолкают. Смотря на небо, думают. Через минуту слышу слова, найденные детьми:

— Небо синее, как уставшая вода в пруду...

— Почему же она уставшая? — спрашиваю у ребенка.

— Потому, что летом вода играла, играла волнами, к осени устала и стоит синяя, истомившаяся...

Снова дети молчат, ищут слово.

— Небо умылось дождем...

— Небо чистое, не видно ни одного перышка...

— Небо голубое, как в сказке об Ивасике-телесике...»[2].

[1] *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы.— М., 1973.— С. 61.

[2] Там же.— С. 84.

Как видите, сама коммуникативная ситуация (выход на природу, задушевный лирический тон педагога), а не только задача по подбору нужного слова стимулирует мыслительный и эмоциональный поиск детей.

Для того чтобы процесс общения с учащимися протекал более эффективно и соответствовал тем постоянным изменениям, которые происходят в психических состояниях детей, можно порекомендовать следующее:

— будьте внимательны к партнерам по общению;

— развивайте коммуникативную память (помните о тональности общения с классом или отдельным школьником, к которой они привыкают);

— развивайте собственную наблюдательность в общении с детьми;

— стремитесь предвосхитить реакцию собеседника;

— умейте анализировать поведение школьников: позу, жест, мимику, экспрессию;

— учитесь воспринимать и верно интерпретировать «психологические сигналы» по внешнему рисунку поведения детей;

— в процессе общения думайте о тех, с кем общаетесь.

Надо постоянно уметь ставить себя на позицию ребенка, с которым вы общаетесь. Стремитесь искать в детях хорошее, и ручаюсь — вы его найдете. Помните, у Расула Гамзатова:

Вон человек, что скажешь ты о нем?
Ответил друг, плечами пожимая:
«Я с этим человеком незнаком,
Что про него хорошего я знаю?»
Вон человек, что скажешь ты о нем?—
Спросил я у товарища другого.
«Я с этим человеком незнаком,
Что я могу сказать о нем плохого?»

Помните, к учащимся надо подходить с позитивной, оптимистической гипотезой.

Существуют два способа или типа организации общения с людьми: «от себя» и «от другого». Чего греха таить, мы часто стремимся организовать общение «от себя» — это как будто бы удобнее и создает у нас иллюзию легкости. На самом деле такой тип общения не располагает к нам окружающих. При организации общения отталкивайтесь прежде всего от тех, к кому адресуете общение, т. е. от учащихся. Известный советский психотерапевт В. Леви формулирует следующие заповеди, которые необходимо знать, вступая в контакт с людьми:

— хотя бы ненадолго отключить внимание от себя и своих нужд и переключить его на другого и его нужды;

иметь в виду, что твое мнение о другом, твое к нему отношение может быть и ошибочным; заинтересоваться тем, что в другом тебе неизвестно;

— найти в каждом нечто симпатичное, привлекательное или

хотя бы достойное удивления, выработать привычку к наблюдению и ко всему вышеперечисленному.

Те эмоциональные переживания, которые возникают в ходе нашего общения с учащимися, нередко создают общий эмоциональный фон взаимоотношений, влияющий на весь процесс совместной деятельности. И здесь чрезвычайно важно уметь быстро и активно войти во внутреннюю психологическую ситуацию ребенка, ощутить его настроение, а значит и определить систему соответствующего общения с ним. Вам, наверное, приходилось попадать в такую ситуацию: у вас плохое настроение, а кто-то пристает с разговорами, вопросами и т. п. Как вы себя чувствуете? Правда ведь, дискомфортно. А человек, осаждающий вас, этого не понимает, у него не развито то свойство, которое в социальной психологии называют эмпатией — способностью к сопереживанию. Это качество надо в себе развивать. Тогда и в системе ваших взаимоотношений со школьниками вы сможете более точно учесть ситуационное психологическое состояние ребят, психологические ходы в общении будут более верными, в результате легче будет достичь эффекта психологической совместимости.

Понаблюдайте за собой:

— способны ли вы выслушать ребенка до конца, или у вас появляется потребность перебить его и высказать собственную точку зрения;

— можете ли вы слушать учащегося, если тема разговора не представляет для вас интереса;

— можете ли определить, что разговор, который вы начали, не представляет для вашего собеседника (собеседников) интереса; если такое ощущение возникает, то способны ли вы быстро изменить тему беседы;

— можете ли вы преодолеть чувство раздражения к собеседникам — детям или окружающим, если их действия (беседа, поступки, высказывания и т. п.) не соответствуют вашему настроению и планам;

— попытайтесь в начале беседы уловить настроение ребят, затем проанализируйте, удалось ли это вам в достаточной мере;

— наверное, у вас есть ученики, к которым вы не испытываете особой симпатии; поставьте перед собой задачу поговорить с ними о чем-либо, стремитесь, чтобы ваше отношение к ребенку не проявлялось в разговоре;

— начиная каждый раз беседу, стремитесь, чтобы вашим собеседникам было интересно и приятно общение с вами, старайтесь это делать тактично.

Постарайтесь составить для себя целостный портрет собственного общения с другими людьми. Это поможет вам организовать плодотворные межличностные отношения в классе.

Педагогическое общение — важный компонент учебного процесса. Так, в ходе исследований установлено, что кроме дидакти-

ческих и методических требований к организации, например, лекции существуют определенные социально-психологические требования к ней. Требования эти вытекают из своеобразия задач, решаемых педагогическим общением. Вот важнейшие из них:

1. Наличие психологического контакта с аудиторией, обеспечивающего процесс передачи информации, ее принятие группой, аудиторией, классом.

2. Разработка общенческой партитуры лекции (введение в структуру лекции элементов беседы, риторических вопросов, вопросов к аудитории, ситуаций размышления «на аудитории» и т. п.). Подбор иллюстративного материала, логически оправданное чередование фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Их оптимальное сочетание обеспечивает надежный психологический контакт в ходе лекции, а следовательно, и реальную включенность аудитории в процесс познания.

3. Создание в аудитории, классе обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что чрезвычайно важно при реализации всех видов проблемного обучения.

4. Управление познавательной деятельностью аудитории, класса в ходе учебного процесса через педагогическое общение. Здесь особое внимание следует обратить на стиль общения — он во многом влияет на успешность преподавания: обеспечивает готовность учащихся к восприятию знаний, помогает снять психологический барьер возраста и опыта, приближает обучающегося к преподавателю, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. Единство делового и личностного аспектов в процессе взаимодействия преподавателя и студентов или учащихся, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога, повышает эффективность любого вида учебной работы. Эмпатийные процессы, возникающие в ходе учебного процесса, помогают реализации принципов обратной связи в обучении.

6. Педагогически целесообразная система взаимодействий, складывающаяся между преподавателем и аудиторией в процессе обучения. Она обеспечивает настроенность студентов (учащихся) на общение с педагогом и его предметом, способствует повышению уровня мотивации обучения.

Таким образом, педагогически целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только сугубо общенческие функции, но и помогает педагогу решать более сложные задачи, способствующие профессиональному совершенствованию, укреплению мировоззренческой позиции и т. д.

Таковы общие характеристики функций общения на разных этапах педагогического процесса.

Теперь важно проанализировать особенности собственного общения с детьми, выявить взаимосвязи педагогической, методической, коммуникативной структур урока, проанализировать собственно педагогическую деятельность с точки зрения общения. Осо-

бое внимание нужно уделить решению коммуникативных задач, попытаться спланировать свою деятельность, выделить в ней основные общенческие этапы.

Заочная школа педагогического общения

Задание 2

1. Постарайтесь проанализировать, существуют ли в вашей реальной педагогической практике выделенные в главе этапы педагогического общения.
2. Попытайтесь охарактеризовать индивидуальные особенности протекания каждого этапа педагогического общения в вашем опыте.
3. Проведите такую работу: составьте конспект любого урока, одновременно подготовьте конспект общения на нем.
4. Пронаблюдайте, как влияет сам процесс прогнозирования общения на предстоящий урок, на его содержательные и методические контуры.
5. Постарайтесь проанализировать особенности собственного общения с детьми на уроке: как вы входите в контакт с учащимися; как завоевываете инициативу в общении; как управляете педагогическим общением в ходе урока.
6. Попросите ваших коллег охарактеризовать особенности вашего общения с детьми на уроке. Это поможет увидеть себя со стороны.
7. Как влияет общение на остальные компоненты педагогического процесса в вашем личном опыте?
8. Попытайтесь при организации педагогического общения опереться на предложенную в главе поэтапность его реализации. Связывайте этапы педагогического общения с конкретными педагогическими задачами.

Глава III.
ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПУТИ ЕЕ САМОВОСПИТАНИЯ

Чем больше у меня гостей, тем лучше,
Беседою сменяется беседа.
Я с добрыми друзьями неразлучен
И каждого зову меня проведать.

Максим Танк

1. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ

Общительность... Это настолько индивидуальная сфера жизнедеятельности человека, что исследование ее ассоциируется с поверкой алгеброй гармонии. И тем не менее для того, чтобы успешно и плодотворно общаться с детьми, необходимо разобраться в том, что такое общительность вообще и профессионально-педагогическая общительность в частности, каковы их компоненты. Необходимо попытаться соотнести полученные знания с собственной личностью и определить, над какими аспектами общительности надо интенсивно работать, развивать их в себе.

Значительная роль общения в педагогической деятельности, в работе учителя, воспитателя, педагога, естественно, требует от педагога профессионального управления своей коммуникативной деятельностью. Это, в свою очередь, предполагает наличие у педагога целого ряда *коммуникативных умений:*

1) умения общаться на людях;

2) умения через верно созданную систему общения организовывать совместную с учащимися творческую деятельность;

3) умения целенаправленно организовывать общение и управлять им.

Понятно, что это лишь наиболее важные, так сказать, укрупненные группы коммуникативных умений учителя, которые, в свою очередь, включают в себя массу других компонентов: умение устанавливать психологический контакт, завоевывать инициативу в общении, умение организовывать приспособления в общении и т. п. Понятно, что такой комплекс сложных коммуникативных умений учитель может выработать только при наличии определенных коммуникативных способностей. Подробно проблемы коммуникативных способностей педагога рассмотрены в книге Н. В. Кузьминой «Очерки психологии труда учителя», мы же сейчас рассмотрим лишь ключевой элемент этой сложной психологической структуры.

Основным компонентом коммуникативных способностей является общительность в самых разных ее проявлениях. Мы знаем общительных людей, которые быстро, легко и оперативно организуют общение; мы знаем людей, гипертрофированная общительность которых делает их назойливыми, утомительными. Такой человек

любой разговор стремится перевести на себя, стать центром коммуникации. В жизни встречаются люди и малообщительные, которые лишь участвуют в разговоре, не выступая в активной коммуникативной роли, но своим коммуникативным поведением помогающие общению, поддерживающие его. И есть люди, уровень коммуникативности которых чрезвычайно низок. Они крайне необщительны, находиться с ними в одном обществе весьма трудно, беседа, как правило, не клеится и т. п. В педагогической деятельности общительность выступает не только как личностное, но, главным образом, как профессионально-личностное качество человека-педагога.

Общительность (в общечеловеческом плане) — явление многослойное, включающее в себя, по мнению исследователей, целый комплекс компонентов. Выделим три основных:

1) коммуникабельность — способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации;

2) социальное родство — желание находиться в обществе, среди других людей;

3) альтруистические тенденции.

Коммуникабельность. Опрос учителей, оставивших педагогическую работу, убеждает нас в том, что большинство из них — люди некоммуникабельные или малокоммуникабельные, для которых сам факт общения с другими людьми не свойствен их личностной природе и, естественно, не может перерасти в профессионально-личностное качество. Этой же характеристикой отмечены многие слабые руководители. Педагогическая деятельность есть общение — постоянное, длительное. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются, что, естественно, затрудняет их работу в школе.

Социальное родство выступает не просто как временное психическое состояние, а как устойчивое личностное образование, связанное с профессионально-педагогической направленностью личности. Как у поэта:

Не родственники мы, не домочадцы,
Но я хотел бы жизнь свою прожить,
Чтоб с вами никогда не разлучаться
И «здравствуйте» все время говорить.

Общительность как свойство личности, ставшее профессионально-личностным качеством, может обеспечить продуктивность педагогического общения. На наш взгляд, правомерно рассматривать общительность как единство трех компонентов: потребности в общении, хорошего эмоционального самочувствия до, во время и после общения, коммуникативных навыков и умений[1]. Как видим, в данной трактовке наиболее четко обозначены собственно про-

[1] См.: *Ханин Ю. Л.* К вопросу об оценке коммуникативности личности// В кн.: Общение как предмет теоретического и прикладного исследования.— Л., 1972.— С. 172.

фессионально-творческие аспекты общения, хотя потребность в общении — общечеловеческое свойство.

А. В. Мудрик выделяет следующие параметры личности, влияющие на общительность: особенности мышления, свободное владение речью, эмпатия и спонтанность восприятия, определенные социальные установки (например, интерес к самому процессу общения, а не только к его результату), коммуникативные умения — ориентировка во времени, в партнерах, в отношениях, в ситуации.

Общительность имеет ярко выраженную эмоциональную природу, основу которой составляют коммуникативные и альтруистические эмоции.

Среди коммуникативных эмоций выделяют: желание делиться мыслями, переживаниями, чувство симпатии, расположения, уважения к участникам общения и т. д. Именно наличие этих эмоций и потребности в их переживании свидетельствует о предрасположенности к педагогическому общению.

В альтруистических эмоциях выделяют желание приносить радость людям, с которыми человек общается, сопереживание радости другого и т. д.

2. ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО

Опираясь на совокупность сложившихся в современной науке подходов, а также на данные собственных исследований, мы выделяем следующие компоненты профессионально-педагогической общительности, на которые предлагаем ориентироваться учителю:

1. Наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в самых различных сферах.
2. Органичное взаимодействие общечеловеческих и профессиональных показателей общительности.
3. Эмоциональное благополучие на всех этапах общения.
4. Продуктивное влияние общения на остальные компоненты педагогической деятельности.
5. Наличие способностей к осуществлению педагогической коммуникации.
6. Наличие коммуникативных навыков и умений.

Органичное единство данных компонентов образует профессионально-педагогический уровень общительности личности.

Если обратиться к педагогическим способностям, то мы увидим, что практически все они так или иначе связаны с коммуникативной деятельностью педагога.

1. Дидактические — способность преподносить ученикам материал доступно, ясно, просто и понятно, вызывать интерес к нему, возбуждать у них активную самостоятельную мысль.
2. Организаторские.
3. Способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся.
4. Перцептивные — способность проникать в психику ученика, педагогическая наблюдательность.

5. Экспрессивные — речевые, способность ясно и четко выражать мысли и чувства при помощи речи, мимики и пантомимики.

6. Коммуникативные — способность устанавливать правильные взаимоотношения со школьниками, педагогический такт, требовательность, правильный подход к детям.

7. Академические — способности в соответствующей области знаний, науки.

8. Личностные — выдержка, настойчивость, терпение и т. д.

9. Педагогическое воображение — способность предвидеть последствия своих действий, способность проектировать личность ученика.

10. Высокая степень распределения внимания.

Но все эти способности сводятся на нет, если нет главного — любви к детям, желания общаться с ними, работать с ними.

Как видно, практически все педагогические способности замыкаются на способностях коммуникативных. Это связано и с наличием специфической направленности личности — психологической готовности к организаторско-коммуникативной деятельности, ибо педагогическая коммуникация всегда должна быть организационной. Иначе говоря, готовность педагога к общению является важнейшим условием реализации всех других его педагогических способностей.

Педагогическое общение на профессиональном уровне осуществляется непросто. Наблюдения, опросы учителей, изучение опыта работы выпускников педагогических вузов позволяют сделать вывод, что у начинающих педагогов наибольшие затруднения вызывают такие элементы педагогической деятельности, как управление своими психическими состояниями и руководство общением, хорошее самочувствие во время общения с воспитуемыми и организации общения, выражение собственного отношения к учебному материалу и создание атмосферы коллективного познавательного поиска и совместных раздумий.

Как видно, большинство затруднений явно эмоционально-коммуникативного порядка.

А вот более конкретный перечень всех тех основных затруднений, которые испытывают начинающие учителя в первый период своей самостоятельной педагогической деятельности. Внимательно изучите этот довольно длинный и разнообразный список, и вы обнаружите здесь значительное число аспектов общенческого порядка.

1. Составление конспектов.
2. Составление различных планов.
3. Адаптация к атмосфере педагогической деятельности.
4. Организация взаимоотношений с учителями.
5. Проблема первого знакомства с классом.
6. Изучение класса (незнание методов, неумение их использовать).
7. Организация контакта с классом.

8. Определение верного тона и стиля взаимоотношений.
9. Налаживание контакта с трудными учащимися.
10. Составление психолого-педагогической документации (характеристик на отдельных учащихся, коллектив класса).
11. Управление собой в школе в разных ситуациях.
12. Умение правильно отбирать и использовать методы воспитания и обучения.
13. Умение обращаться к детям в ходе педагогической деятельности.
14. Речевые аспекты деятельности.
15. Профессионально-лексические данные.
16. Органичность поведения на уроке и общения с детьми.
17. Умение организовывать общение в разнообразных ситуациях (урок, воспитательная работа; кружки и т. д.).
18. Умение оперативно ориентироваться в меняющейся обстановке, обстоятельствах, не теряться.
19. Умение принимать оперативные решения.
20. Умение адекватно образовывать и решать педагогические задачи.
21. Умение по внешним признакам ориентироваться в психологической атмосфере, настроении отдельных детей.
22. Умение вызвать в себе эмоциональный настрой на конкретный урок.
23. Способность эмоционального переключения.
24. Способность повторного увлечения ранее знакомым материалом.
25. Использование приемов общения для плодотворного решения учебно-воспитательных задач.
26. Управление общением в ходе педагогической деятельности.
27. Овладение определенными коммуникативными умениями и навыками.
28. Наличие настроенности, расположенности к общению с детьми.
29. Умение адекватно выразить и передать детям необходимые эмоции, настрой, мысли, ощущения.
30. Определение собственного индивидуального стиля общения с детьми.
31. Необходимость отступать от конспекта в ходе непосредственной педагогической деятельности.
32. Скованность мимики, пантомимики в ходе общения с классом.
33. Умение планировать и органично сопрягать различные методы обучения и воспитания.
34. Ведение индивидуальной и коллективной воспитательной работы с детьми.
35. Поведение и общение в конкретных ситуациях.
36. Мимическая, пластическая яркость и обаятельность.
37. Способность создавать в классе творческую атмосферу коллективных поисков и раздумий.

38. Способность налаживать взаимоотношения между школьниками и незаметно влиять на них.

39. Умение вести доверительную беседу с детьми, расположить к ней и организовать ее.

40. Способность эмоционально идентифицировать себя с классом, отдельным учащимся.

41. Педагогическая наблюдательность и зоркость.

42. Развитое педагогическое воображение и способность к прогнозированию.

43. Педагогическая интуиция и чутье, способность принимать решение в ситуации дефицита времени и информации.

44. Организация взаимоотношений с родителями.

45. Организационно-педагогическая работа в школе.

46. Способность к методическим обобщениям, умение анализировать свой и чужой опыт и творчески использовать его.

47. Работа в ситуации эмоциональной напряженности.

48. Практическое владение методами психолого-педагогических исследований.

49. Умение работать с программами, разнообразной методической литературой.

50. Способность ощущать социально-психологическую атмосферу урока и влиять на нее.

51. Навыки прогнозирования и управления межличностными отношениями в ученическом коллективе.

52. Педагогический такт.

53. Профессиональное педагогическое мышление, его функционирование в ходе деятельности.

54. Единство делового и личностного аспектов общения в ходе реализации учебно-воспитательной деятельности.

55. Умение педагогически целесообразно выражать и передавать педагогическое чувство.

56. Наличие вкуса к педагогической работе, профессионально-педагогическая направленность личности.

57. Общительность как профессионально-личностное качество педагога.

58. Наличие способности преодолевать внутреннее раздражение, негативные установки по отношению к отдельным учащимся.

59. Способность увлечь детей предметом и включить в разнообразные формы самообразования.

60. Способность формировать у ребенка необходимое мнение о себе самом, влиять на него.

61. Способность вызывать чувство расположения у детей.

62. Способность к вдумчивому восприятию и анализу педагогических фактов и явлений.

63. Умение организовать и включить детей в активную общественно полезную деятельность.

64. Умение играть с учащимися.

65. Способность увлекаться совместной деятельностью с дет-

ми при одновременном наличии «внутреннего педагогического контролера».

66. Способность воспринимать ребят и педагогическую ситуацию целостно.

67. Умение организовать полифоничное воспитательное воздействие на личность и коллектив.

68. Способность самокритично оценивать собственную педагогическую деятельность и ее результаты.

69. Умение правильно спланировать собственное рабочее время.

70. Способность связывать процесс преподавания предмета с решением комплекса важных воспитательных задач.

71. Способность к управлению различными элементами и подразделениями школьной жизни.

3. МОЖНО ЛИ РАЗВИВАТЬ ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ?

Для продуктивного коммуникативного самовоспитания важно разобраться в особенностях собственной общительности, осмыслить, в какой мере это качество сформировалось у вас как профессионально-личностное. Можно организовать этот самоанализ по следующей программе.

Вначале попытайтесь определить общий уровень вашей общительности. В этом вам поможет известный в психологической литературе тест В. Ф. Ряховского. Итак, чтобы определить коэффициент вашей общительности, нужно ответить на 16 вопросов. Отвечать надо однозначно: «да», «нет», «иногда». Итак, приступим.

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?

2. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?

3. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступать с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?

7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть 10 рублей, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не

вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12. Боитесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Теперь рекомендуется самому оценить ответы: за каждое «да» — 2 очка, «иногда» — 1 очко, «нет» — 0. Затем общее число очков суммируется и по классификатору определяется, к какой категории людей вы относитесь.

30—32 очка. Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше всего вы сами. Но и близким вам людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь стать общительнее, контролируйте себя.

25—29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, и поэтому у вас, наверное, мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергает вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством — в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19—24 очка. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14—18 очков. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9—13 очков. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы можете себя заставить не отступать.

4—8 очков. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя далеко не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами!

3 очка и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно некомпетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для вас. Людям — и на работе, и дома, и вообще повсюду — трудно с вами. Да, вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительнее относитесь к людям; наконец, подумайте и о своем здоровье — такой стиль жизни не проходит бесследно.

Теперь, когда вы разобрались в общих особенностях собственной общительности, можно переходить к изучению своеобразия проявления этих качеств в профессиональной педагогической деятельности. Опирайтесь на следующую программу.

Программа изучения профессионально-педагогической общительности

I

1. Испытываете ли вы потребность в общении с людьми?
2. Скучно ли вам одному, хочется быть в обществе людей, или, наоборот, испытываете удовлетворение, пребывая в одиночестве?
3. Есть ли у вас стремление, встретив на улице знакомого, поговорить с ним, или стремитесь свернуть возможную беседу?
4. Много ли у вас знакомых?
5. Как вы думаете, испытывают ли ваши знакомые удовлетворение от общения с вами?
6. Легко ли вы вступаете в контакт с незнакомыми людьми?

7. Долго ли беседуете по телефону (по сравнению с вашими друзьями, коллегами)?

8. Бывает ли у вас такое состояние: вы устали от общества, постоянного общения, вам кажется, что все надоело и какой-то период времени хочется побыть в одиночестве, но проходит буквально несколько часов, и вы вновь испытываете потребность в общении с людьми?

9. Появляется ли у вас при случайной мысли о знакомых желание поговорить с ними и возникает ли возможная тема разговора?

II

1. Испытываете ли вы постоянную потребность в общении с детьми?

2. Думаете ли вы о детях, своих учениках в свободное от работы время?

3. Бывают ли у вас такие ситуации: вы читаете книгу, воспринимаете какие-либо факты и явления, и у вас появляется желание рассказать об этом своим учащимся?

4. Возникает ли у вас желание обучать, воспитывать при одной мысли о детях, классе, общении с ними?

5. Возникает ли у вас в период каникул потребность в общении с детьми?

6. Как вы думаете, влияет ли предстоящий процесс общения с детьми и мысли о нем на ваше рабочее самочувствие?

7. Как на вас действует сам факт вашего прихода в школу перед началом занятий?

8. Как известно, перемена — шумный момент в школьной жизни. Какое ощущение в этот период у вас преобладает: безразличие, раздражение, утомление, стремление наблюдать за детьми, удовлетворение?

9. Вы находитесь в учительской перед уроком. Думаете ли вы о предстоящем общении с классом, как влияют мысли об этом на ваше рабочее самочувствие?

10. Как влияет на вас сам факт вашего прихода в класс, приветствие детей, вся ситуация в целом? (Мобилизует, вызывает желание работать, бодрит, эмоционально настраивает, не влияет и т. п.)

11. Можете ли вы легко преодолеть раздражение по отношению к слабым или недисциплинированным ученикам?

12. Интересно ли вам с детьми на уроке, или вы скорее чувствуете себя нейтрально?

13. Как вы чувствуете себя, когда отношения с классом не складываются: переживаете, переживаете и стремитесь их наладить, диктуете условия, безразличны к собственной системе взаимоотношений с классом?

14. Возникает ли у вас чувство удовлетворения, если урок прошел хорошо? Влияет ли оно на ваше рабочее состояние, вызывает ли потребность в общении с детьми?

15. Возникает ли у вас потребность поговорить с вашими учениками, если вы просто встречаете их на улице?

16. Есть ли у вас стремление в нейтральной ситуации (в троллейбусе, на улице и т. п.), наблюдая за ребенком, оценить и понять его состояние?

17. Проанализируйте, что для вас типично в ходе преподавания: стремление понять детей, ощутить их настроение и переживания, или, главным образом, независимо от этого реализовать собственный план.

18. Когда вы готовитесь к уроку, продумываете ли вы параллельно с содержанием и методикой возможный процесс общения?

19. Если вам приходится рассердиться на ученика, то надолго ли сохраняется ваше раздражение?

20. Хочется ли вам поменять профессию? Если да, то какую специальность вы себе изберете?

III

1. Проанализируйте, сложились ли у вас привычные, относительно устойчивые элементы, приемы и т. п., которые вы используете в системе педагогического общения с детьми?

2. Как вы думаете, в какой мере эти приемы общения помогают в вашей деятельности?

3. Помогают ли усвоенные вами приемы общения в неожиданных обстоятельствах на уроке?

4. Различаются ли для вас ситуации общения в ходе преподавания и в обыденном общении с людьми? Если да, то в чем их различие?

5. Проанализируйте, не замечали ли вы, что приемы педагогического общения порой переносятся вами в сферу обыденного общения с людьми?

Направленность вопросов очевидна, поэтому стремитесь как можно точнее ответить на них и проанализировать себя. Как только почувствуете, что по какому-либо параметру общительности (позитивному) у вас формируется отрицательная самохарактеристика, имейте в виду — именно в этой области необходимо работать над собой. Но об этом речь впереди, пока же приступайте к самоанализу. Рекомендую привлечь к этой работе своих коллег и попросить их охарактеризовать вас по ряду параметров, которые фиксируются со стороны, тогда ваш «общенческий портрет» будет более полным и достоверным. Если вас сковывает предлагаемая схема, то можно писать свободную самохарактеристику особенностей собственного общения. Вот примеры такого самоанализа.

«Какова я в общении? Когда как. В общем разная. Правда, все мне говорят, что общий язык могу найти почти с каждым собеседником. Не знаю, целью такой никогда не задавалась. Тем более, что я предпочитаю больше слушать, нежели говорить. Слушать я умею, а это, по-моему, гораздо труднее, чем говорить самому. Если мне не интересно то, о чем говорит собеседник, пытаюсь

незаметно перевести разговор на другое. В общении очень эмоциональна. Если разговор очень увлекает, то незаметно для себя начинаю жестикулировать, порой довольно энергично. При этом обязательно повышаю голос. Когда начинаю говорить, часто забываю о собеседнике, т. е. диалог трансформируется в монолог. В общем чувство меры подводит. Моментально сбиваюсь, если замечаю, что человеку не интересен предмет нашего разговора: или резко обрываю речь и жду, когда собеседник предложит новую тему для разговора, или сама перевожу разговор на другое. Спорить не умею: теряю хладнокровие, в горячке спора не всегда могу сделать правильный вывод из сказанного, очень обидчива».

«Считаю, что я не очень общительная. Но с людьми, которые окружают меня и вступают со мной в контакт, могу быть даже чрезмерно общительной. Для этого нужно, чтобы я хорошо знала этих людей, чтобы они были мне симпатичны и понимали меня. С новым человеком вступаю в контакт с трудом. Моя общительность во многом зависит от моего настроения — в плохом настроении я не люблю говорить даже с близкими мне людьми».

Рекомендую педагогам познакомиться с книгой Владимира Леви «Искусство быть другим», а точнее, с главой этой книги, которая называется «Гений общения». Какие же черты «гениев общения» дает автор, на которые следует ориентироваться? Вот они: **«Плюс интерес.** Огромное любопытство, колоссальная жадность к людям. Отсюда повышенное внимание, тонкая наблюдательность и превосходная память на все, касающееся Другого... Человек... с непостижимой легкостью вживается в чужие судьбы, характеры, обстоятельства, живет жизнью Другого, как своей собственной. Поразительная человекосовместимость. Гений коммуникабельности не есть самый общительный человек, но самый превосходный в общении.

Минус тревожность. При всей живости и подвижности этот человек на редкость спокоен... Сопутствующие качества: открытость восприятия, легкость переключения внимания, доверчивость, свобода в поведении, некоторый авантюризм. Душевное спокойствие, как запах роз, привлекает людей.

Плюс обратная связь. Вы еще только взглядываете, Он взглянул уже трижды и принимает ваш взгляд как старого знакомого... В контакте, в саморегуляции — высокая чувствительность к изменениям. Реакции быстрые, точные, а напряженности нет. В беседе улавливает малейшие изменения интонации, мельчайшие неосознанные движения и реагирует так, что собеседник замечает только одно: беседа идет гладко, приятно... Сопутствующие качества: ловкость, тактичность, находчивость, остроумие, артистизм.

... **Плюс артистизм.** Богатство жестов и интонаций, превосходный рассказчик, имитатор и мим. Вкус к подробности, к сочной детали... Поэтому так легко даются всевозможные перевоплощения в жизненных ролях, поэтому такой разный с разными людьми...

... **Плюс — минус агрессивность.** При общем фоне добродушия и благорасположения гений общения не лишен агрессивности, которая проявляется редко, но метко... Эта резервная способность образует необходимый в людских отношениях подтекст силы и не менее привлекательна, чем самое сладкое обаяние.

... **Плюс оптимизм... Минус предвзятость.** Все та же открытость восприятия, незаслоненность. Отсутствие предрассудков. Совершеннейшая невосприимчивость к каким-либо посторонним мнениям о человеке.

... **Плюс предвидение... Плюс симпатия.** Отношение к людям как к существам, несмотря ни на что заслуживающим симпатии... Без симпатии не может быть интереса, без интереса неоткуда взяться симпатии. Излучение доброжелательности возвращается к ним отраженным светом»[1].

Таков эскиз к портрету «гения» общительности, который должен выступать как своеобразный коммуникативный идеал.

Хочу обратить особое внимание на «веер» тех качеств, которые необходимы для успешного общения. Сложность профессионально-педагогической коммуникации заключается не только в том, что она предъявляет значительные требования к коммуникативной культуре педагога, но и в том, что предполагает активное участие в общении детей, воспитуемых, которое необходимо организовать.

Смысл общения в педагогической деятельности и заключается именно в том, чтобы учащиеся стали соучастниками, а не просто присутствующими, ибо только тогда возможна реализация творческих задач. Если такого соучастия нет, то педагогическое общение приобретает формальный характер, глубина воздействия незначительна и по существу педагогическое творчество не состоится.

Поэтому попытайтесь проанализировать собственные уроки по таким критериям:

— в какой мере удалось включить весь класс в процесс общения;

— удалось ли в течение всего урока поддерживать активную включенность учащихся в общение;

— имело ли общение на уроке личностный смысл для школьников;

— удовлетворены ли учащиеся процессом общения на уроке;

— были ли на уроке «зоны», когда школьники не принимали активного участия во взаимодействии; чем это, на ваш взгляд, было вызвано;

— какие меры предпринимались вами, чтобы включить в общую систему общения «автономных» учащихся;

— удалось ли вам добиться на уроке единства делового и личностного уровней общения со школьниками.

Помните, что активность соучастия обучаемых в общении по сути дела дает социально-психологическое обеспечение интенсив-

[1] *Леви В.* Искусство быть другим.— М., 1981.— С. 89—92.

ности их познавательной деятельности, стимулирует мыслительные процессы, познавательные интересы и т. п.

Система общения педагога с учащимися и участие детей в общении обеспечивают эффективность реализации избранных методов обучения. Активность школьников в общении помогает организовать тот необходимый психический контакт, без которого не может быть продуктивного взаимодействия. Размышляя над этим, В. А. Сухомлинский писал: «А что вы чувствуете на уроке тогда, когда между учителем и учениками нет контакта, когда учитель уткнулся в поурочный план, а дети рассматривают потолок или облачко, плывущее на небе? Вам неловко перед учениками, неловко и за учителя, и за себя, и за педагогику»[1].

Итак, был задан вопрос: можно ли направленно формировать у себя общительность как профессионально-личностное качество и как это делать? Экспериментальное исследование позволяет подсказать следующую логику этой работы.

1. Осуществление профессионального самопознания на основе предложенной ранее программы (определение собственных коммуникативных качеств, положительных и слабых сторон в общении): анализ ощущений от общения с людьми; анализ прошлого опыта общения с детьми; анализ настоящего уровня общения с детьми; анализ трудностей общения; анализ своих представлений об идеальном общении; анализ представлений о том, как оценивают ваши возможности в общении другие (коллектив, учитель, учащийся).

2. Работа на основе специализированого тренинга по развитию у себя основных характеристик общительности (см. седьмую главу книги).

3. Разнообразная общественная работа с людьми, в которой приобретается опыт коммуникативной деятельности (публичные лекции, беседы и т. п.), профсоюзная, комсомольская работа.

4. Создание ситуаций, формирующих опыт преодоления негативных наслоений в общении и способствующих развитию общительности.

Так, например, людям, стеснительным по своей природе, испытывающим известную беспричинную неловкость в общении с другими людьми, необходимо сознательно увеличивать опыт такого общения, целенаправленно преодолевать сложившийся психологический барьер, мешающий в общении. А для этого, в частности, полезно чаще выступать на совещаниях, семинарах при обсуждении художественных новинок, книг, фильмов, спектаклей. Используйте любую возможность для организации общения с другими людьми. Например, поставьте перед собой задачу поговорить о чем-либо с пятью своими коллегами и несколькими учащимися по собственной инициативе; обратитесь с вопросом к старшим коллегам; доброжелательно прокомментируйте действия продавца в магазине и т. п. При ответе на вопрос прохожего постарайтесь

[1] *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы.— С. 13.

понять, удовлетворен ли он вашим ответом. Каждый раз при подготовке к уроку старайтесь заинтересоваться не только материалом предстоящей деятельности, но и самим предстоящим процессом общения с классом. Старайтесь вспоминать об общении с учащимися вне стен школы, думайте о тех ситуациях общения, которые принесли вам большее удовлетворение. Старайтесь анализировать неудачи в общении, стремитесь различать в них собственные общенческие ошибки и так организовать процесс предстоящего общения, чтобы он непременно принес вам удовлетворение.

В процессе общения старайтесь быть максимально внимательным к партнеру по общению, стремитесь контактировать с ним глазами (без этого плодотворное общение затрудняется), думайте о партнере по общению, развивайте свою коммуникативную память, которая позволит вам сохранить тональность прошлого общения с человеком или коллективом, будьте наблюдательны в процессе общения, следите за поведением собеседника, развивайте в себе эту «межличностную наблюдательность», упражняйте себя в умении анализировать внешнее поведение людей, детей на уроке, на перемене, позы, жесты, мимику, экспрессию. Стремитесь предвосхитить реакцию собеседника, учитесь улавливать «психологические сигналы», которые исходят от него в процессе общения, думайте о партнере в процессе общения.

Если вам говорят, что вы человек необщительный, старайтесь убедить себя в обратном — поведением, поступками, опытом жизни. Опыт показывает, что систематическая работа в этих направлениях помогает учителю формировать общительность как профессионально-личностное качество, развить коммуникативные способности, сформировать изначально профессиональные умения и навыки. И если воспитание в конечном счете есть воздействие личности на личность, то надо помнить, что именно в процессе органичного взаимодействия с детьми включемся мы на личностном уровне в их духовный мир. Прав М. Бахтин: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке» как для других, так и для себя самого»[1]. Надо развивать собственную общительность — это разновидность таланта, такой же дар, как поэтический, но систематическая работа над собой в этой области поможет каждому из нас приоткрыть для себя тайны «роскоши человеческого общения».

Заочная школа педагогического общения

Задание 3

1. На основе предложенной в главе программы проведите самоисследование и решите, являетесь ли вы общительным человеком.

[1] *Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского.— М., 1963.— С. 338.

2. В чем проявляется ваша общительность? Охарактеризуйте ее составляющие.

3. Можно ли считать, что вы обладаете общительностью как профессионально-личностным свойством?

4. Четко определите основные недостатки в проявлении и реализации вами общительности как профессионально-личностного свойства.

5. Определите близкие вашей индивидуальности пути самовоспитания общительности. Не забудьте предусмотреть в них как самопознание, так и практическую деятельность по овладению опытом общения.

6. Постарайтесь косвенно узнать, считают ли вас коллеги и учащиеся общительным человеком. Это поможет в организации работы по самовоспитанию.

7. При разработке индивидуальной программы развития общительности не стремитесь охватить весь феномен сразу. Ставьте вначале наиболее простые, элементарные задачи, а затем постепенно усложняйте их, добиваясь целостных проявлений общительности.

8. При организации работы над собой не ограничивайтесь только сферой педагогического общения. Старайтесь использовать для развития общительности разнообразные ситуации обыденного общения, создавайте их для себя, не уходите от общения с другими людьми.

Глава IV.
ТВОРЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ПЕДАГОГА В ОБЩЕНИИ И ПУТИ УПРАВЛЕНИЯ ИМ

И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
Минута — и стихи свободно потекут.

А. С. Пушкин

1. КОММУНИКАТИВНОЕ ВДОХНОВЕНИЕ И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Скажите откровенно, уважаемый читатель, всегда ли вам хочется идти на урок? Всегда ли испытываете то самое желаемое педагогическое вдохновение, которое делает урок творчеством, вдохновляет вас и детей? Так мы подходим к одному из самых интересных феноменов педагогического общения, связанному с «творческим самочувствием» (термин К. С. Станиславского) учителя и умением управлять своими психическими состояниями в деятельности и общении с детьми[1].

Проблем здесь много: и умение вдохновляться на предстоящее общение с классом, и тайна «вторичного творчества» на повторяющемся учебном материале, и масса других эмоционально насыщенных аспектов педагогического общения, которые связаны с общим и коммуникативным вдохновением учителя. Полно, может возразить читатель, вдохновение действительно имеет различные аспекты, но они мало формализуемы и во многом связаны с интуицией.

Все это действительно так. Но все-таки существуют какие-то относительно устойчивые, если хотите, закономерные структуры, опираясь на которые учитель сможет управлять своим творческим самочувствием в общении с детьми. Л. С. Выготский писал: «Обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызывать процессы бессознательные...»[2].

Именно с такой позиции мы постараемся подойти к сложной диалектике возникновения и развития коммуникативного вдохновения учителя.

Важную роль в работе учителя играет эмоциональное самочувствие на различных этапах общения: в процессе подготовки к деятельности, в период ее реализации, например в классе, после осуществленного общения. Можно ли управлять психическими

[1] Подробнее о природе психических состояний см.: *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека.— М., 1964.

[2] *Выготский Л. С.* Психология искусства.— М., 1965.— С. 337.

состояниями и что нужно знать о преодолении нетворческого настроения перед общением с классом?

Исследования показывают, что возникновение и реализация так называемого коммуникативного вдохновения — сложный процесс. Возникнув вначале на основе самостоятельной психологической установки педагога, как результат его отношения к педагогической работе, на основе предвосхищения чувства удовлетворения от предстоящего общения с детьми, вдохновение в момент непосредственного взаимодействия учителя с детьми зиждется на непосредственном контакте, развивается и укрепляется на основе непосредственного общения. Естественно, что коммуникативное самочувствие педагога зависит от уровня его общей и коммуникативной культуры, а главное — от степени профессионально-педагогической направленности его личности, желания работать с детьми и, таким образом, связано с профессионально-этическими установками педагога.

Самочувствие педагога в общении во многом опосредуется творческим самочувствием учащихся, творческим самочувствием ученического коллектива.

Конкретная настройка на творчество в общении с детьми протекает у каждого по-своему. В какой степени проблемы, о которых идет речь, ощущаются самим педагогом? Нами было проведено специальное исследование, в котором приняли участие учителя, лекторы, мастера производственного обучения. Оказалось, что большинство из них систематически осуществляют психологическую настройку на предстоящий урок, психологически готовятся к встрече с детьми. Причем в этом процессе значительная роль отводится таким эмоционально значимым моментам, как мысленное переживание предстоящего урока, формирование и восстановление своего эмоционального отношения к материалу деятельности, которые органично сопрягаются с собственно содержательной подготовкой.

Направления психологической работы, осуществляемой педагогом для вызова творческого самочувствия, разнообразны и охватывают как интеллектуальную, так и эмоциональную сферу. Характерно, что большинство педагогов стремятся спрогнозировать возможные контуры предстоящего общения и вызвать необходимый творческий настрой, который поможет как бы эмоционально погрузиться в предстоящую деятельность. Такая работа неизбежно связана с восстановлением своего собственного эмоционального отношения к материалу урока, если оно сложилось на предыдущих уроках. Без этого «освеженного» восприятия материала трудно увлечься самой деятельностью. Показательно для творческого процесса стремление педагога соотнести материал урока с собственным личным опытом, который помогает увидеть в нем новые связи и опосредования. Именно здесь материал деятельности и приобретает необходимую творческую привлекательность для самого учителя.

Это стремление особо отличает представителей гуманитарных

специальностей. Ведь материал анализа, допустим, литературного произведения должен быть глубоко пережит педагогом.

В рассказах о героях, писателях, произведениях всегда должно проявляться личностное отношение учителя, без которого разговор об искусстве не будет плодотворным. Вспоминаются такие строки Валентина Берестова:

Блокада. Ночь. Забитое окно.
Мигающих коптилок тусклый свет.
Из мрака возникает полотно:
Художник пишет женщины портрет.
Она сидела, голову склоня,
И думала, в голодном полусне:
«Вот я умру... а что-то от меня
Останется на этом полотне».
А он писал в мигании огня
И думал: «На войне, как на войне.
Пусть я умру! Но что-то от меня
Останется на этом полотне».

Вот таким глубоко личностным отношением к художественному и жизненному материалу должна быть опосредована деятельность педагога.

Для внутренней творческой лаборатории учителя также характерно обращение к более широкому опыту, естественно, личностно опосредованному. В поисках творческого самочувствия педагог охотно опирается на свои знания, методические рекомендации, на впечатления от прочитанного и увиденного, помогающие обновить материал деятельности.

Вот высказывания некоторых учителей:

«Творческое состояние возникает нередко, когда просматриваю старые конспекты. Появляется чувство неудовлетворенности то одним элементом урока, то другим, вспоминаются ошибки, а иногда, наоборот,— яркие, сильные моменты. И сразу же возникает стремление как-то преобразовать материал на основе сегодняшних задач и ощущений. Это и есть, по-моему, педагогическое вдохновение».

«Для меня первый источник вдохновения — собственный опыт, воспоминания, наполненные впечатлениями. Вот почему, когда готовлюсь к уроку, всегда использую этот багаж,— в нем всегда найдется что-то полезное для меня, а далее идет уже развитие найденной идеи. Кстати сказать, порой ассоциации бывают самые неожиданные».

«Я люблю рыться в педагогической литературе, в том числе и в старой. Но это не значит, что я механически использую, так сказать, типовые разработки. Просто когда просматриваешь те или иные варианты построения материала, как бы невольно примеряешь их на себя... так постепенно рождается и свой собственный подход. В этом, по-моему, «ключ зажигания» к моему вдохновению».

«Надо уметь работать с программой. Увидеть за строкой учебной программы живой урок, окрашенный твоей собственной эрудицией и воображением, представить себе, как все это воспринимает класс,— вот главное для возникновения педагогического вдохновения».

Следовательно, поиск стимуляторов, зон, вызывающих творческое самочувствие перед общением с классом, должен идти по всей периферии творческого процесса педагога. Об этом необходимо знать. В целом же перечисленное помогает педагогу почувствовать общую эмоциональную атмосферу урока и предстоящей деятельности. А это ощущение, в свою очередь, содействует появлению необходимого творческого коммуникативного самочувствия, мобилизует творческую природу педагога. К аналогичному выводу приходят и другие авторы.

Ю. Л. Львова отмечает: «Эксперименты и наблюдения за собой подтверждали сделанный вывод. Не состоится урок по Чехову, Толстому, Лермонтову, Маяковскому, если перед уроком не окунуться в атмосферу их борьбы, мыслей, чувств, в строчки их произведений, в строй их фразеологии, в самый воздух их бытия. Что говорят по этому поводу опытные учителя? Математик: «Эмоциональный настрой дает материал урока. Я должна «побывать» среди формул, чертежей перед уроком». Физик: «Эмоционально настраивает представление о течении и результатах эксперимента. Прикосновение к фактам, изучаемым на уроке, дает благоприятное расположение духа для работы». Химик: «Для меня настроиться на урок — насытиться его научными данными, но не перенасытиться, когда тухнет желание доказывать».

Эмоциональная настройка перед уроком как важный компонент управления творческим самочувствием педагога многоканальна. На основе исследований можно условно выделить и рекомендовать, особенно начинающим, следующие основные направления этой настройки:

1) обращение к материалу предстоящей деятельности, поиск в нем моментов, способных вызвать самочувствие;

2) обращение к классу, аудитории, поиск в предстоящем общении с ними творческого подъема;

3) оба эти направления реализуются через поиск педагогом в себе самом необходимых чувств и переживаний, направленных на предстоящую деятельность (иначе говоря, педагог должен глубоко личностно опосредовать материал, заново увлечься давно знакомым и ощутить удовлетворение от предстоящей работы с аудиторией).

Несмотря на то, что творческий процесс глубоко индивидуален, необходимо знать эти основные пути эмоциональной настройки педагога на деятельность. Они способствуют появлению творческого самочувствия перед общением с классом. Одновременно надо искать собственные индивидуальные пути коммуникативной настройки перед встречей с учениками, опираясь на общую направленность этой работы. Развитию собственных умений

настраиваться на общение помогает общественная работа коммуникативного характера, а также упражнения, приведенные в последней части книги.

Важную роль в выработке творческого самочувствия педагога перед предстоящим общением играет *стремление заранее найти внешние формы выражения своего эмоционального отношения к учебному материалу.* Многие педагоги продумывают интонацию, жесты, мимику, привлекают материалы из художественной литературы, из биографий выдающихся деятелей нашей партии, государства. Некоторые ограничиваются только обдумыванием логики и доказательств.

В содержательной информации педагог стремится выделить необходимое эмоциональное ядро, проникается атмосферой предстоящей деятельности. Это один из элементов той психологической подготовки, о которой речь шла выше.

Вот что говорят об этом процессе учителя:

«Для меня во время подготовки урока важно как бы увидеть себя со стороны, ощутить, как я и мой материал будут восприниматься классом. Тогда сразу же возникает чувство уверенности и ощущение того, что все будет хорошо. И потом уже на уроке стремлюсь реализовать именно ту атмосферу общения, которую задумал. Но самое главное — увидеть все это в процессе подготовки».

«Я всегда думаю, как донести до класса то, что чувствую. Самое большое разочарование — когда готовишься к уроку, стараешься, тратишь массу сил, а ребята равнодушны. Почему? Значит, что-то упустил. И это что-то, на мой взгляд, точное ощущение того, как донести нужный материал до сознания. Я преподаю физику. И каждый раз, когда готовлюсь рассказать о новом законе, думаю: а сумеют ли ребята ощутить напряженность и порой драматизм того научного поиска, который предшествовал открытию? Вот здесь и возникает вдохновение».

Опыт показывает, что важной задачей поддержания творческого самочувствия в общении является *закрепление найденных педагогом внешних форм выражения своего эмоционального отношения к материалу.* Весь этот внутренний и чрезвычайно сложный процесс необходимо как-то зафиксировать, закрепить найденные формы и, следовательно, сделать их относительно устойчивыми в предстоящей деятельности и общении. Закрепление найденных внешних форм выражения своего эмоционального отношения к материалу возможно следующими путями: мысленное воспроизведение хода урока, мероприятия; повторение перед зеркалом; использование примеров из произведений искусства (литературы, кино, живописи), конкретных ситуаций из биографий выдающихся общественных деятелей, ученых, писателей.

Закрепленные формы выражения своего эмоционального отношения к материалу всегда корректируются непосредственной ситуацией, позволяя педагогу оперативно и эффективно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности и общения и, что осо-

бенно важно, быстро и плодотворно настраиваться на урок. Кроме того, воспроизводимые педагогом, эти формы вызывают в его творческой памяти воспоминания о процессе их поиска, стимулируя творческое самочувствие. Впоследствии уже только одного мысленного воспроизведения урока будет достаточно, чтобы вызвать творческое самочувствие.

Показателен для начинающих такой прием, как репетирование способов общения перед зеркалом. С помощью этих приемов педагог сможет достичь послушности собственного психофизического аппарата (тела, мимики, голосовых и речевых данных и т. п.). А это очень важно, так как путь к яркому внешнему выражению своего чувства и отношения к материалу лежит, с одной стороны, через глубокое постижение последнего, а с другой — через органичный сплав чувства и техники, техники и содержания материала. Иначе говоря, содержание деятельности диктует и форму ее организации.

Вот мнение стажеров-выпускников университета:

«Для нас наиболее трудным оказалась не подготовка к урокам, а умение подать себя классу. Как это важно, особенно в первые дни! Откровенно говоря, наверное, половину времени на подготовку к уроку тратили на размышление: как я буду выглядеть, не буду ли я казаться смешным, как мне одеться, как себя вести, будет ли у меня «учительский» вид, примут ли меня дети именно как учителя. И оказывается, когда найдешь свое внешнее «Я» в классе, значительно проще работать и над самим материалом, все как-то становится на свои места, да и чувствуешь себя увереннее».

Сложнейшим этапом процесса управления творческим самочувствием является момент непосредственно перед общением с классом. Вся ранее проведенная работа по организации творческого состояния здесь дает себя знать. Необходимо аккумулировать накопленное и направленно вызывать в себе творческое самочувствие.

Данные наблюдений свидетельствуют о том, что активатором собственного предстартового состояния является сам педагог: он стимулирует себя к предстоящей работе через осознание ее целей и важности, он намечает для себя цели и зависимости, чтобы ощутить новизну, привлекательность предстоящей деятельности даже на знакомом материале. Педагог должен добиться бодрого физического самочувствия.

Следовательно, предстартовая готовность педагога — сложное интегративное образование — своеобразный апогей проявления его творческого самочувствия. Анализируя это состояние, Ю. Л. Львова верно подчеркивает, что главное здесь — психологическая установка учителя.

«Учитель перед данным уроком отдает себе отчет в том, что в уроке самое важное. Он как бы видит перед собой класс и соответственно теме урока уточняет себе задачу и сверхзадачу урока, повторяет намеченную логику на уроке, делает установку на непременное выполнение намеченного, определяет детей, которых

будет контролировать, на которых он будет опираться, которых будет втягивать в орбиту работы. Чаще всего психологической установке содействует просмотр конспектов урока или проверка подготовленности опыта, эксперимента. Быстрая самопроверка: все ли у меня и во мне готово? Психологическая установка вытесняет из вашего сознания наносное, лишнее для данного урока; она делает мысленный горизонт ясным, на его фоне проектируется лишь силуэт урока, и нас охватывает нетерпение: получится ли — и ясное желание: хочу, чтобы получилось! Может статься, что на уроке что-то не получится, но психологическая установка уже дала начало такому вашему рабочему самочувствию, при котором вы сумеете осуществить перегруппировку элементов урока, не теряя логической связи между ними»[1].

По сути дела, здесь реализуется уже знакомая нам прогностическая стадия общения.

Непосредственное общение с аудиторией помогает преодолевать нетворческое состояние, плохое настроение. Это довольно типичный путь преодоления нетворческого состояния.

Для того чтобы установить индивидуальную логику возникновения и развития у вас творческого самочувствия, необходимо осуществить такой самоанализ. Попытайтесь понаблюдать за собой и проанализировать процесс появления творческого самочувствия (вдохновения, настроения, желания работать) на разных этапах педагогической деятельности. Для этого можно использовать специальную программу.

Подготовка к уроку

1. Изучение программы или повторный просмотр ее соответствующего раздела.
2. Просмотр старых конспектов по теме предстоящего урока.
3. Просмотр черновых записей (своих и коллег) по теме предстоящего урока или целого раздела предмета.
4. Поиск и определение цели предстоящего урока и ее соотнесение со всей системой уроков по теме.
5. Самоанализ собственной деятельности на аналогичном уроке, оценка ее.
6. Формулировка первых, самых общих и приблизительных черт замысла предстоящего урока (мероприятия).
7. Мысленное проигрывание фрагментов урока.
8. Достижение бодрого состояния, желания работать с литературой.
9. Внутренняя настройка на предстоящее общение с классом.
10. Тщательный просмотр материала предстоящего урока.
11. Выбор возможных методов общения.
12. Составление подробного конспекта.

[1] *Львова Ю. Л.* О некоторых вопросах психологии труда учителя//В кн.: О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков.— М., 1969.— С. 156.

13. Конкретизация и четкое определение педагогических задач предстоящего урока.

14. Стремление выделить среди них личностно притягательные, творчески значимые задачи.

15. Проработка методической структуры урока.

16. Привлечение вспомогательного творческого материала: дневников, записей, конспектов, репродукций, цитат, опыта коллег, методических разработок.

17. Вживание в материал, не только формальное усвоение его, но и стремление сделать близким, эмоционально переживаемым.

18. Соотнесение материала предстоящего урока с собственным эмоциональным настроением.

19. Внутреннее примеривание вариантов конспекта урока к себе, к возможным ситуациям в классе.

20. Соотнесение конспекта урока с характером отношений, сложившихся у вас в классе.

21. Воображаемое проигрывание предстоящего урока.

22. Определение эмоционально неудачных моментов урока и их редактирование.

23. Мысленное представление собственного поведения на данном уроке.

24. Размышления о возможных вариантах восприятия урока учащимися.

25. Появление чувства предвосхищения удовлетворенности от урока и предстоящего общения с классом.

26. Ощущение чувства полного владения материалом и уверенности в успешности его реализации.

Деятельность на уроке

1. Непосредственное общение с классом, вызывающее желание работать.

2. Взволнованность, эмоциональная настроенность и готовность к деятельности.

3. Соответствие урока собственной спрогнозированной программе.

4. Собранность, творческая готовность к неожиданным педагогическим задачам, требующим внутренней мобилизованности.

5. Увлеченность осуществляемой деятельностью.

6. Органичное, эмоционально открытое взаимодействие с классом.

7. Стремление вызвать эмоциональный отклик класса, активизировать участие детей в работе.

8. Желание активно преодолеть возникающие трудности.

9. Импровизация в ходе урока.

10. Стремление преодолеть пассивное поведение класса.

11. Удовлетворенность успешной деятельностью, восприятием материала и общением с детьми.

Состояние после урока

1. Оценивание осуществленной деятельности и общения.
2. Эмоционально-личностный самоанализ осуществленной деятельности и самооценка.
3. Фиксирование новых идей и вариантов построения и осуществления данного урока.
4. Формулирование новых педагогических, личностно значимых, эмоционально притягательных задач на последующую преподавательскую деятельность в данном классе.
5. Фиксирование первичных вероятностных контуров последующего поведения и деятельности в данном классе.
6. Мысленное, а затем и реальное редактирование сегодняшнего варианта урока.
7. Соотнесение сегодняшнего урока и его результатов с задачами будущих уроков по данной теме и целостной педагогической деятельностью. Нахождение и определение наиболее значимых устойчивых и необходимых элементов педагогической деятельности на данном уроке и т. п.
8. Эмоциональное представление новой редакции данного урока и процесса его реализации в соответствии с собственной творческой индивидуальностью.

Попытайтесь на основе этой программы установить характерную для вас последовательность факторов, включающих вас в творчество. Выпишите для себя факторы, которые работают на развитие вашего творческого самочувствия. Попытайтесь в процессе деятельности (общения) в классе и подготовки к ней опираться на выявленную вами логику, стимулирующую собственное самочувствие. Это поможет установить индивидуальные пути вызова и формирования творческого самочувствия в работе с детьми.

Теперь, когда вы определили общие и индивидуальные зоны и факторы стимулирования собственного творческого самочувствия в общении и осознали логику этого процесса, необходимо проследить вероятностную динамику творческого самочувствия на разных этапах педагогического творчества (общения). Это поможет создать более целостную картину развития коммуникативного педагогического вдохновения.

Педагогу необходимо иметь в виду, что творческое самочувствие по-разному проявляется на различных этапах педагогического процесса.

Если взять первый этап — замысел урока, то здесь творческое самочувствие возникает в процессе знакомства с материалом, планами и т. п. Возникающий первичный замысел — активный стимулятор творческого процесса. Если урок проводится не впервые, его замысел неизбежно связывается педагогом с прежними уроками. Вот тут-то и возникает проблема обновленного восприятия известного учебно-методического материала. В любом случае изначальное возникновение творческого самочувствия в процессе подготовки к осуществлению конкретного учебно-воспитательного

мероприятия связано с ощущением и осознанием задач предстоящей деятельности.

Возможна и другая логика: творческое самочувствие появляется до возникновения непосредственного замысла и выступает как общая педагогическая направленность личности воспитателя.

На этапе разработки педагогического замысла творческое самочувствие педагога развивается в процессе конкретизации общего педагогического замысла предстоящей деятельности, уточнения педагогических задач, постановки ярких привлекательных целей деятельности и организации ее методической структуры. Этот этап творческого самочувствия во многом связан с опытом педагога, его общей эрудицией, культурой, методической вооруженностью, творческими накоплениями (наличием собственного творческого архива — дневников, снимков, выписок, конспектов, разработок, цитат, репродукций и т. п.).

Наличие общего педагогического и культурного багажа позволяет активно разрабатывать замысел, утверждая собственное творческое самочувствие, которое, в свою очередь, подкрепляется профессионально-творческой грамотностью педагога, его уверенностью в своих знаниях. Разрабатывая замысел, педагог постепенно втягивается в творческий процесс, увлекается материалом и возможной методической системой его построения. Вживаясь в материал, переживая и проигрывая его для себя, он осваивает его и, наконец, чувствует себя свободно — вот итоговая точка этого этапа.

Одновременно в этот период идет активное прогнозирование предстоящего восприятия материала классом, моделируются возможные варианты этого восприятия, переживаются разнообразные программы восприятия материала классом в целом и отдельными учащимися, мысленно воссоздается атмосфера предстоящей деятельности. Взаимодействуя, процессы переживания и прогнозирования деятельности и ее восприятия детьми образуют творческое самочувствие педагога.

Важную роль в становлении творческого самочувствия на этом этапе играют следующие факторы: 1) представляемое восприятие материала классом; 2) обнаружение в методической структуре урока интересных и неожиданных зависимостей; 3) ассоциативная работа педагогического мышления и воображения; 4) моделирование предстоящей структуры общения с аудиторией. Данные факторы существенным образом стимулируют творческое самочувствие педагога.

На этапе реализации замысла, т. е. непосредственно в ходе урока, творческое самочувствие педагога получает новый активный стимулятор — непосредственное общение с детьми, решение неожиданно возникающих новых педагогических задач. С одной стороны, педагог стремится реализовать разработанный ранее замысел, а с другой — чутко реагирует на все вводные (неожиданные, незапланированные) моменты деятельности. Он ориентируется на смоделированное ранее восприятие материала и вместе с

тем чутко прислушивается к реакции класса, к особенностям восприятия материала учениками.

Если на предыдущих этапах творческого процесса главные ресурсы творческого самочувствия сосредоточивались в самом педагоге, в материале предстоящей деятельности и в ожидаемых особенностях общения, то здесь главным мобилизующим фактором творческого самочувствия педагога является непосредственный процесс общения с аудиторией.

Необходимо выделить еще один этап, завершающий творческий процесс. Это самооценка и самоанализ педагогом результатов творчества. Он также является стимулятором творческого самочувствия педагога, так как в процессе определения удач — неудач деятельности, переживания чувства удовлетворенности — неудовлетворенности возникают новые задачи, что порождает творческий настрой на предстоящую деятельность. Здесь как бы закладываются контуры будущей деятельности, формируются зачатки творческого самочувствия на предстоящую деятельность и общение. Этот этап является, по существу, переходным к новой ситуации творчества.

В коммуникативно-творческой структуре педагогической деятельности можно выделить определенные коммуникативные состояния педагога. Рассмотрим эмоциональные, интеллектуальные и волевые компоненты этих состояний.

Эмоциональная структура коммуникативных состояний над своими столбцами	Интеллектуальная структура коммуникативных состояний
I этап коммуникативного процесса	
1. Общая расположенность к общению, вытекающая из органической потребности педагога в общении с людьми, из задач предстоящей деятельности	1. Постановка общих коммуникативных задач предстоящей деятельности, перенесение педагогических задач в сферу задач коммуникативных
2. Предвосхищение удовлетворенности от предстоящего общения с классом, аудиторией	2. Моделирование предстоящего общения: прогнозирование приемов и форм общения, соотнесение методов воздействия с особенностями общения, выработка и уточнение коммуникативных задач в связи с избранными методами обучения, воспитания
3. *Эмоциональное видение* предстоящего общения, его основных контуров и форм	3. *Воссоздание общей коммуникативной* структуры деятельности, соответствующей структуре поставленных задач
4. *Коммуникативное вдохновение*, возникающее на основе увлеченности предстоящей деятельностью. Стремление к общению с классом	4. *Готовность к предстоящей коммуникативной* деятельности, включающая в себя проработанность ее коммуникативной структуры и определенную систему коммуникативных задач, а также настроенность и внутреннюю мобилизованность на решение неожиданно возникающих коммуникативных задач

II этап коммуникативного процесса

1. Общая коммуникативная возбудимость	1. Общая готовность к решению коммуникативных задач, укрепляющаяся в момент непосредственного контакта педагога с классом
2. Коммуникативная настроенность (расположенность к общению)	2. Уточнение коммуникативных задач, происходящее в связи с первичной организацией общения и определением новых педагогических задач
3. Коммуникативное вдохновение, укрепляющееся в момент непосредственного контакта с аудиторией	3. Оперативность в решении коммуникативных задач, соотнесение избираемых методов воздействия с текущей ситуацией общения
4. Стремление органично и последовательно общаться с людьми	4. Оценка коммуникативных особенностей аудитории и ее возможностей работать предложенными методами в заданной структуре общения
5. Оперативность коммуникативных реакций и коммуникативная импровизация	5. Организация продуктивного взаимодействия педагога с аудиторией, обеспечивающего соответствующую избранной методической структуре коммуникативную структуру деятельности
6. Ощущение коммуникативного состояния аудитории	
7. Организация коммуникативного единства педагога и аудитории, обеспечивающего продуктивность педагогического общения	

III этап коммуникативного процесса

1. Удовлетворенность осуществленным общением	1. Анализ осуществленной коммуникативной деятельности
2. Настроение, возникающее на основе удовлетворенности прошедшим общением, воплощающее в себе обновленную потребность в общении с аудиторией	2. Планирование новых коммуникативных задач на предстоящую деятельность

Естественно, что эмоциональная и интеллектуальная структуры коммуникативных состояний представляют собой целостное образование и не существуют изолированно. Волевые же аспекты коммуникативных состояний выступают в качестве системы, их регулирующей. В совокупности данные компоненты и образуют коммуникативные состояния педагога, влияющие на эффективность всего творческого процесса.

Теперь, когда перед нами развернута вся структура коммуникативного педагогического вдохновения учителя, ее основные компоненты — зоны-стимуляторы, факторы и логика, содержательные

аспекты настройки на урок и общение с детьми, система коммуникативных состояний, попытайтесь освоить всю эту сложную картину творческого самочувствия и последовательно опираться на предложенную систему управления им в собственной деятельности. Подчеркиваем, что это требует систематически направленной работы над собой, индивидуального освоения общей сформулированной схемы.

Педагогическое общение по-разному развивается в ходе преподавания разных учебных дисциплин. Совершенно особым, например, является художественно-педагогическое общение учителя литературы.

Преподавание литературы в школе определяется, с одной стороны, дидактической логикой, выраженной в методике, а с другой — логикой художественной, воплощающей в себе закономерности литературы как вида искусства. Игнорирование второй части этой системы неизбежно может привести к выхолащиванию из предмета литературы его непосредственного художественно-образного содержания. Взаимосвязь художественного и педагогического лежит в самой природе предмета литературы и предъявляет специфические требования к общению на уроках литературы. Процесс общения здесь как бы эстетизируется, его функции получают эстетическую нагрузку. Эмоциональный фактор присутствует в творческом процессе учителя любого предмета. Однако в деятельности литератора он проникает в само содержание преподаваемого предмета.

Возьмем такой аспект, характерный для художественного образа, как единство в нем объективного и субъективного. Эта отличительная черта литературы как учебного предмета находит свое отражение в творческом процессе учителя-литератора, носящем личностно опосредованный характер. Единством объективного и субъективного отмечен не только сам художественный образ, но и его восприятие. Следовательно, роль учителя как интерпретатора художественного образа тесно связана с индивидуальным восприятием образа каждым школьником. Вместе с тем ученик знакомится не только с произведением и творческой индивидуальностью писателя, но и с индивидуальностью учителя.

Таким образом, важнейшая учебно-воспитательная задача любого словесника — вовлечь каждого школьника в активную творческую интерпретационную деятельность — должна получить достаточно специфическое коммуникативное обеспечение. В данном случае речь идет об умении педагога, во-первых, создать верно найденную систему общения, общую эстетическую атмосферу на уроке литературы, во-вторых, организовать целесообразную манеру и стиль общения, соответствующие конкретному автору или произведению, способствующие эстетическому восприятию и переживанию конкретного художественного факта и явления.

С. В. Михалков отмечает: «Нельзя преподавать литературу, как химию или биологию! Литература — не наука, а искусство. Ее познавательная функция неотделима от эстетической. Истинное

изучение литературы невозможно без одновременного воспитания чувства прекрасного, чувства наслаждения художественным произведением».

Процесс общения на уроке литературы непосредственно связан с анализом художественного текста, а следовательно, в основе своей художественно опосредован.

Однажды я побывал на уроке, посвященном гоголевскому «Ревизору», и не видел смеющихся детей. А ведь изучалась комедия. В чем дело? Видимо, в неумении учителя организовать специфическую художественно-педагогическую ситуацию, которая выступала бы элементом анализа художественного текста. Иначе говоря, плохо организованное общение в данном случае повлияло на содержательные аспекты преподавания.

Анализ деятельности учителя литературы убеждает, что здесь значительную роль играет не только поиск верной методики, но и такие его профессионально-личностные качества, как художественное мышление, общая эстетическая восприимчивость, исполнительские данные.

2. ОБЩЕНИЕ И ТВОРЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ

Постоянное творчество в процессе общения — важнейшее профессиональное требование к труду педагога, обеспечивающее свободу и результативность его поведения в классе, общения с детьми и т. п. В свою очередь, сам процесс общения и подготовка к нему оказывают влияние на творческое самочувствие педагога. Вот как это проявляется на различных этапах педагогического творчества: 1) предвосхищение педагогом предстоящего общения с классом как фактор, мобилизующий творческое самочувствие; 2) непосредственный изначальный контакт с классом как стимулятор творческого самочувствия педагога; 3) общение с классом, поддерживающее и стимулирующее развитие творческого самочувствия педагога в процессе деятельности; 4) неудовлетворенность общением как фактор, стимулирующий творческое самочувствие педагога в последующей деятельности.

Необходимо отметить, что творческое самочувствие у каждого педагога в процессе общения, как и сам процесс педагогического общения глубоко индивидуальны, иначе говоря, всегда обусловлены личностными особенностями учителя[1]. Поэтому психологи, изучая общение, значительное внимание уделяют субъективным предпосылкам, среди которых выделяют установку, восприятие, настроение и взаимопонимание[2].

Специфика установки как компонента общения состоит в том, что в системе профессионально-педагогического общения она должна формироваться заранее — порой задолго до непосредственно-

[1] См. об этом: Социальная психология/Под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина.— М., 1975.— С. 161.

[2] См.: *Рыкун Р. О.* Социально-психологические предпосылки и условия общения//В кн.: Вопросы методологии науки.— Томск, 1971.

го общения с классом. Понятно, что полностью спланировать предстоящее общение нельзя, но определенный настрой, желание организовать его именно определенным образом должны присутствовать.

Установка на предстоящее педагогическое общение формируется с учетом общих целей педагогической деятельности, ее конкретных задач на предстоящем отрезке общения. Одновременно установка отражает общую профессионально-педагогическую направленность личности педагога, его отношение к предстоящему общению, его творческое самочувствие. Таким образом, установка определяется, с одной стороны, личностным отношением учителя к деятельности, детям, а с другой — особенностями и реальными условиями предстоящего общения, задачами, стоящими перед педагогом.

Формируя установку на предстоящее общение, необходимо учитывать следующее:

— установка всегда должна быть оптимистичной;

— недопустима негативная установка на предстоящее общение с детьми, она будет вам мешать, даже если отношения на уроке будут складываться идеально;

— формируя установку на общение с классом, нужно учитывать как педагогическую ситуацию, так и личностные эмоциональные компоненты;

— установка на общение должна быть обновленной, даже если вы много раз общаетесь с одним и тем же классом.

Верная психологическая установка на общение характеризуется постоянной готовностью учителя к контакту с детьми, ожиданием удовлетворенности от предстоящего общения, предвосхищением эмоционального переживания, результатов общения, заинтересованностью в последующем общении.

Другой, субъективной предпосылкой общения является восприятие общающимися друг друга. С. Л. Рубинштейн так характеризует этот компонент процесса общения: «Общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем его», т. е. расшифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это «чтение» протекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определенный, более или менее автоматически функционирующий психологический контекст к их поведению»[1]. В педагогическом общении восприятие, по сути дела, превращается в исследовательско-поисковый этап профессионального общения, глубина и объективность которого определяет эффективность всего дальнейшего общения: его направленность, структуру, уровень, формы и т. п. Именно в этом состоит его специфика. Иными словами, восприятие выступает как особая, целе-

[1] *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии.— М., 1969.— С. 180.

направленная, определенная педагогической сверхзадачей и системой конкретных педагогических задач предпосылка последующего общения, в котором будут реализовываться конкретные педагогические задачи. И это понятно, ведь «от того, как люди отражают и интерпретируют друг друга, во многом зависят характер их воздействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности»[1]. Особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучаемых в процессе общения самым существенным образом влияют на результаты всей учебно-воспитательной деятельности.

Многие ошибки в педагогической практике обусловлены тем, что некоторые учителя не ставят перед собой задачи целенаправленного восприятия класса как соучастника межличностного взаимодействия. Вот наиболее типичные ошибки такого рода:

— эффект давнего знакомства с классом (отдельным школьником), в результате не учитывается сегодняшнее состояние детей как соучастников общения;

— торопливость (предстоит много работать, большой материал, трудные вопросы — ориентироваться в партнерах по общению некогда);

— ошибочное восприятие класса или ребенка, связанное с неверной интерпретацией его психического состояния.

Следует выделить и еще один аспект восприятия в структуре профессионально-педагогического общения, непосредственно связанный с творческим самочувствием педагога. В процессе восприятия участниками процесса обучения друг друга рождается сегодняшний урок, быть может, много раз проводимый до этого учителем, но обновленный системой сегодняшнего общения. В зависимости от сегодняшней педагогической сверхзадачи, от особенностей именно нынешнего восприятия педагогом и учащимися друг друга может уточняться и интерпретироваться структура урока, возникать импровизационные моменты и т. п. Одновременно в процессе восприятия происходит взаимозаражение творческой энергией каждой из общающихся сторон, появляется желание творить и действовать, стимулируется творческое самочувствие педагога и учащихся.

Значимую роль в стимулировании процесса педагогического общения играет и такой компонент, как настроение. Настроение иногда называют психологическим фоном общения, эмоциональным состоянием, придающим своеобразную окраску переживаниям и самой деятельности человека[2]. В профессионально-педагогическом общении настроение превращается в фактор, стимулирующий или тормозящий творческое самочувствие педагога. Поэтому особое значение приобретает управление настроением.

Хотелось бы задать читателю-учителю следующие вопросы:

---

[1] *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком.— Л., 1965.— С. 3.
[2] *Парыгин Б. Д.* Общественное настроение.— М., 1966.— С. 4.

Всегда ли вы спокойны и выдержанны на уроке?

Ваше настроение в общении с детьми, как правило, мажорное?

Всегда ли собранны и сосредоточены в ходе рабочего дня?

Удается ли вам управлять своими эмоциями в любых ситуациях педагогической деятельности?

Всегда ли вы внимательны и доброжелательны по отношению к детям и коллегам?

Не приходилось ли вам жалеть, что в какой-то педагогической ситуации вы повели себя не лучшим образом?

Нет ли у вас вредных привычек, от которых вам хотелось бы избавиться?

Важным аспектом педагогического общения является взаимопонимание общающихся в процессе деятельности, поскольку именно на основе взаимопонимания происходит восприятие и усвоение научных знаний и нравственных установок воспитуемыми и постижение педагогом индивидуальных особенностей этого процесса у обучаемых. От уровня взаимопонимания в общении зависит продуктивность педагогической деятельности в целом, ибо «восприятие человека человеком вместе с основывающимся на нем пониманием одним человеком другого является обязательной стороной процесса любой совместной деятельности людей»[1].

Как видно, субъективные элементы педагогического общения важны не только для организации собственно общения в структуре педагогической деятельности, но и для реализации учебно-воспитательного процесса в целом. К их характеристике мы еще вернемся, когда будем говорить о технологии процесса педагогического общения.

Мы уже говорили о том, что деятельность педагога обусловливается его общительностью как профессионально-личностным качеством, наличием коммуникативных способностей, профессиональных умений и навыков коммуникативной деятельности. Наиболее значимыми из этих факторов являются коммуникативные способности. От наличия коммуникативных способностей зависит овладение профессиональными навыками общения, умение выстраивать взаимоотношения в коллективе и управлять ими, возможности планирования коммуникативной структуры педагогической деятельности.

Процесс педагогического общения осложняется целым рядом условий. Собственно именно условия во многом определяют направленность общения. Как показывают наблюдения, основным среди этих условий является публичность. Общение на людях, да еще в большой аудитории, рассчитанное на внимание к говорящему, начинать без специальной подготовки чрезвычайно сложно.

Даже в сфере обыденного общения многие люди испытывают серьезные затруднения при налаживании взаимодействия с аудиторией. Нередко можно услышать: «Дома с близкими чувствую

[1] *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком.— С. 3.

себя нормально, но как только попадаю в общество других людей, знакомых и малознакомых, теряюсь, становлюсь неуклюжим, волнуюсь, чувствую себя плохо и неуютно». (О том, что представляют собой эти сложности обыденного общения и как их преодолевать, можно прочесть в книге А. Б. Добровича «Общение: наука и искусство». М., 1978.)

Но одно дело сфера обыденного общения, где последнее не выступает как профессиональная необходимость, а другое дело — общение педагога с детьми, лектора с аудиторией, руководителя с подчиненным и т. д.

Для эмоционального благополучия педагога в процессе общения особую значимость приобретают коммуникативные умения и навыки. Преодоление отрицательных ощущений в ходе публичной деятельности — одна из сложных психологических проблем, которую чаще других решает молодой педагог. Мышечный зажим, волнение — все это характеризует начальный период организации общения с классом молодым учителем.

Вот что пишет о своих первых педагогических опытах студентка М., прекрасно знающая учебный материал, достаточно эрудированная в педагогическом отношении: «До урока мне все казалось просто, хотя я, конечно, и волновалась. Но материал знала хорошо. Класс как будто тоже. Когда зазвенел звонок, я с журналом направилась в класс. Поднимаясь на второй этаж, как сейчас помню, представила себе весь класс, и мне стало страшно. К концу лестницы ноги стали какие-то деревянные, а рукой я так ухватила журнал, что, наверное, его нельзя было бы оторвать от меня. Как только вошла в класс (класс встретил меня хорошо и организованно) и подошла к столу, сразу почувствовала, что мне мешают руки. Но вот спасение — спинка стула. Я впилась в нее пальцами и так и не выпустила до конца урока. Голос мой стал *какой-то чужой. Я почти задыхалась, говорила сквозь зубы.* Вдобавок я почувствовала, что класс мало знаком мне, и стало совсем страшно. Особенно боялась я двух ребят со второй парты. Они были, по моим наблюдениям, самыми опасными. И тут у меня, не знаю откуда, появилась мысль, что мне надо как-то им понравиться, и я, к своему стыду, стала отвечать на их шутки, как-то подыгрывать им. Да и говорить стала как-то подобострастно, чтобы понравиться классу».

Для преодоления негативных ощущений в процессе публичной деятельности полезны, как мы уже говорили, разнообразные упражнения, приведенные в разделе тренинга основ профессионально-педагогического общения, общественная работа, в процессе которой приобретается опыт профессиональной коммуникативной деятельности.

Если по-настоящему овладеть техникой управления собственным самочувствием в общении с классом, аудиторией, ощущать удовлетворение от общения с нею, то сам факт общения с людьми, ситуация публичной деятельности может выступать как фактор, действенно стимулирующий творческое самочувствие. Это яв-

ление хорошо изучено в социальной психологии. Б. Ф. Поршнев пишет: «Школьнику дают силомер, и он выжимает свой максимум. Потом то же самое повторяется, но перед всем классом — результат неизменно выше... Как спортсмен на стадионе, как школьник с силомером в руке перед классом, точно так же и актер перед публикой, оратор перед слушателями проявляет добавочную силу таланта, находчивости, выразительности»[1]. Но отметим, что все это, возможно, конечно же, при условии владения материалом, при наличии навыков управления собой и аудиторией. В этом смысле можно понять знаменитый ответ Рафаэля на вопрос: «О чем вы думаете, когда творите?» — «Я волнуюсь»,— ответил великий художник.

Особо важной проблемой управления творческим самочувствием педагога является вызов и мобилизация этого самочувствия непосредственно перед деятельностью, преодоление нетворческого настроения и т. п.

Исследование творческого процесса педагога в свете системы К. С. Станиславского убеждает, что для мобилизации творческого самочувствия весьма перспективно применение «метода физических действий» Станиславского, о котором следует сказать особо и который может быть полезен учителю.

В результате длительных поисков и наблюдений К. С. Станиславский пришел к выводу о невозможности прямого воспроизведения эмоций, что обусловлено непроизвольностью эмоциональных реакций. Страсти возникают под влиянием окружающей среды, они не поддаются ни приказу, ни насилию,— утверждал Станиславский[2]. Но раз нужное чувство невозможно вызвать прямым путем, необходимо искать косвенное, опосредованное воздействие на те физиологические механизмы, которые лежат в основе эмоциональных состояний. В качестве такого косвенного пути К. С. Станиславский предложил метод физических действий, открывающий дорогу чувству, так как «выполнение физических действий, свойственных определенному эмоциональному состоянию, способно вызвать в человеке сами эмоции, которыми обычно эти действия продиктованы»[3].

Метод физических действий в ситуации «если бы» применим не только в сценической деятельности. (Вспомним, что, когда мы хотим перебороть вдруг охватившее нас волнение, мы стараемся остановиться, успокоить дыхание, действовать медленнее, т. е. ведем себя так, как в состоянии абсолютного покоя.)

Допустим, что у педагога, хорошо подготовившего урок, сегодня плохое настроение и нет желания работать в классе. Как здесь можно использовать метод физических действий? На помощь должно прийти магическое «если бы». «Если бы я был в хорошем

---

[1] *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история.— М., 1979.— С. 111—112.

[2] См.: *Симонов П. В.* Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций.— М., 1962.

[3] *Лисицын Е. П., Жиляева Ю. П.* Искусство и здоровье.— М., 1974.— С. 46.

настроении, все было бы так: я бодрой, энергичной походкой вхожу в класс, доброжелательно здороваюсь...» Одновременно педагог должен физически воспроизвести все действия, которые он осуществляет, находясь в хорошем настроении. (При этом он должен верить, что хорошее настроение придет.) Действия всегда поддаются нашему контролю, постепенно сосредоточивают внимание на работе, отвлекают от постороннего, постепенно подводя к нужному состоянию, в данном случае — к творческому самочувствию. Почему? Прежде всего потому, что «врожденные и приобретенные нервные пути тысячами нитей связывают физические действия с эмоциями, с бесконечными разнообразными оттенками человеческих переживаний»[1]. Именно через физические действия утверждается произвольное воздействие на непроизвольные эмоциональные реакции, через сознательное к подсознательному.

Опыт экспериментальной работы, в частности по формированию навыков вызова творческого самочувствия, показывает, что метод физических действий К. С. Станиславского перспективен для использования в педагогической деятельности. Обратимся к материалам эксперимента.

На учебно-воспитательной практике студентов пятых курсов в школе эксперимент организовывался следующим образом: в учительской была поставлена урна, куда перед началом уроков студенты должны были опустить бланк, в котором указывалось их сегодняшнее настроение, общее самочувствие, наличие творческого самочувствия и желания давать урок. В эксперименте участвовали 26 студентов. 10 студентов прошли инструктаж и практикум по использованию метода физических действий для вызова творческого самочувствия. Остальные выступали в качестве контрольной группы.

Сведения о сегодняшнем состоянии практикантов заносились в протокол эксперимента. Далее руководители практики внимательно наблюдали за изменением психических состояний практикантов в процессе педагогической деятельности. Причем наблюдения проводились в течение разного времени — один урок, два урока, рабочий день в школе и т. п. Данные наблюдений также заносились в протокол эксперимента. В конце дня материалы наблюдений соотносились с материалами, полученными от самих студентов (бланки с описанием состояния).

Данные эксперимента свидетельствовали о том, что студенты, обученные преодолению нетворческого состояния с помощью метода физических действий, в целом оперативней, эффективней и уверенней преодолевали свои нетворческие состояния. В количественном отношении 88% участников экспериментальной группы показали продуктивное и эффективное преодоление своего нетворческого состояния, причем 76% из них сохранили стабильное творческое самочувствие на протяжении всего урока. Что же касается студентов, не обученных методу физических действий, то вы-

[1] *Симонов П. В.* Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций.— С. 72.

ввать рабочее настроение сразу перед деятельностью смогли только 36%, а сохранить стабильность рабочего состояния на протяжении урока — 42%.

Приведем одно самонаблюдение студентки: «Сегодня с утра настроение было плохое. Ничего не хотелось, тем более давать уроки. Приехала в школу за две минуты до звонка, пока покрутилась в учительской — время идти. Только вышла из учительской, сразу решила — у меня отличное нормальное настроение, мне очень хочется давать уроки, меня ждут в классе. Я иду по коридору бодрым, уверенным шагом, я очень доброжелательна, я здороваюсь и улыбаюсь детям, мне многое надо сделать, я озабочена, у меня сегодня трудный, но интересный материал. Я принесла с собой много интересного и полезного — ощущаю тяжесть портфеля. Все будет хорошо. Вхожу в класс — бодро и энергично говорю: «Здравствуйте, ребята». Садимся. Ребята тоже энергичны, подтянуты. Урок начался, а сама я так и не заметила, когда отбросила свое «если бы» и погрузилась в урок. Чувствовала себя отлично, забыла про плохое настроение и про то, что его надо преодолеть. Все было чудесно».

Итак, надо сосредоточить внимание на правильности и логике физических действий и в совокупности с другими, ранее названными факторами (увлекательная задача деятельности, осознание ее важности, предстоящее общение с классом, материал и т. д.) чувство появится само.

Метод физических действий Станиславского, используемый педагогом для преодоления нетворческого состояния, как бы «расширяет власть сознания над эмоционально-инстинктивной сферой»[1]. По существу, в данном случае мы частично имеем дело с аутогенной тренировкой. Метод физических действий — это не воскрешение пережитых чувств, а создание почвы для подлинного переживания. Если желаемый результат не достигается, то необходимо прибегнуть к введению новых «если бы». Новизна вымысла, неожиданность используемых приспособлений являются мощными катализаторами эмоциональных реакций.

Обратимся к опыту. Студентка М. работала над проблемой использования системы К. С. Станиславского в профессиональной деятельности учителя — использовала метод физических действий Станиславского для преодоления нетворческих состояний. Метод «работал» приблизительно в течение месяца, а потом «отказал». Однако после того как она перестала пользоваться принятым однажды «если бы», а попыталась найти новые задачи, нюансы, оттенки, результаты опять стали положительными. Естественно, что метод физических действий накладывается на хорошее знание материала, класса. Поясняя сущность выполнения актером определенных действий для вызова творческого самочувствия, К. С. Станиславский писал: «Дело не в самих маленьких реальных действиях, а в целом ряде свойств нашего творческого орга-

[1] *Симонов П. В.* Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций.— С. 119.

низма, которые проявляются благодаря толчку, создаваемому физическими действиями»[1]. По верному выражению Г. Герасимова, создается возможность «через выполнение этой линии действий «подманивать» нужные для данного момента эмоции»[2].

Своеобразие реализации метода физических действий в педагогическом творчестве заключается в том, что он необходим педагогу лишь на первом этапе, до начала творчества (общения с людьми), а далее состояние «если бы» постепенно перерастает в истинную увлеченность ситуацией творчества. Следовательно, ситуация «если бы» важна педагогу лишь для вызова творческого самочувствия или преодоления нетворческого состояния, а далее идет естественная творческая работа с классом, но уже на основе творческого самочувствия, которое теперь сохраняется, поддерживается и развивается через живое и непосредственное общение с коллективом. Происходит известное переключение источников творческого самочувствия: ситуация «если бы» переключается на реальное общение с коллективом.

Метод Станиславского помогает концентрировать все элементы продуктивного рабочего состояния. В процессе общения они оживают, образуя творческое самочувствие педагога. А физические действия помогают педагогу, ибо «создание внешней линии физических действий есть одновременно создание логики и последовательности чувств, ибо чувства неразрывны с действиями»[3].

Беседы, проведенные с опытными педагогами, показывают, что многие из них фактически уже используют метод физических действий Станиславского в своей работе. Просто они называют действия, стимулирующие творческое самочувствие, умением взять себя в руки. Причем пришли к этому в результате многих лет педагогического труда.

Нередко в процессе своей деятельности педагог испытывает чувство напряженности, обусловленное такими особенностями педагогического творчества, как публичность деятельности, меняющиеся обстоятельства творчества, оперативность управления своими психическими состояниями, коммуникативная насыщенность труда и т. д.

Для преодоления этих и многих других отрицательных ощущений необходима постоянная работа по самовоспитанию. Существует ряд методов воздействия на себя. Важнейшие из них следующие: самоубеждение, самоприказ, самопринуждение, самообязательство, самопоощрение, самонаказание, самоупражнения, наконец, самовнушение[4]. Подробнее остановимся на последнем методе, который хорошо разработан профессором И. Е. Шварцем[5] и дает положительные результаты. По существу, речь идет об уп-

[1] *Станиславский К. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 4.— С. 339.

[2] *Герасимов Г.* Некоторые вопросы методики создания сценического образа//В кн.: Проблемы творческого воспитания актера.— М., 1959.— С. 106.

[3] *Симонов П. В.* Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций.— С. 72.

[4] См.: Профессиональное самовоспитание будущего учителя.— Пермь, 1981.

[5] *Шварц И. Е.* Внушение в педагогическом процессе.— Пермь, 1971.

равлении собственной психикой путем внушения чувств, эмоций и представлений, принимаемых как истинные. Здесь необходима психическая саморегуляция, которая начинается с физического и психического расслабления. Для преодоления неуверенности, боязни учитель, готовясь к уроку в школе, в состоянии релаксации произносит следующие формулы:

Я спокоен.
Я уверенно веду урок.
Ребята слушают меня.
Чувствую себя на уроке раскованно.
Я хорошо подготовлен к уроку.
Урок интересный.
Ребят всех знаю и вижу.
Я хорошо проведу урок.
Детям интересно со мной.
Я уверен, полон сил. Хорошо владею собой.
Настроение бодрое, хорошее.
Учить интересно.
Ученики уважают меня. Слушают и выполняют мои требования.
Мне нравится работать на уроке. Я — учитель.

Для людей с завышенной самооценкой, самоуверенных, некритичных содержание формул определяется необходимостью выработать установку на тщательную подготовку к уроку, на самоконтроль. Поэтому для них целесообразно введение таких формул:

Я спокоен.
У меня хорошее настроение.
Я тщательно готовлюсь к каждому уроку.
Я готовлю каждый этап урока.
У меня продуман весь план.
Мне удобно вести урок.
Я сосредоточен, внимателен.
Я чувствую реакцию класса, слежу за ней.
Вижу всех детей на уроке.
Я требователен и строг.
Внимательно слежу за поведением детей.
Я подготовлен к работе в школе.
Все у меня будет хорошо.

Педагогический труд требует большого терпения, выдержки. Учителю необходимо постоянное владение собой, своим самочувствием, настроением. Это достигается волевыми усилиями, но можно и в состоянии релаксации давать себе соответственные установки:

Я выдержан.
Я терпелив.
Детей люблю.
Мое терпение безгранично. Я владею собой.

У меня хорошее, бодрое настроение. Я бодр, оптимистичен и т. п. Это помогает регулировать свои состояния [1].

Если попытаться обобщить те основные направления эмоциональной настройки педагога на общение с аудиторией, о которых шла речь, то можно выделить следующее: а) умение обновленно воспринимать известный учебный материал; б) умение формировать увлекательные педагогические задачи; в) умение определять эмоциональную структуру и тон будущего урока; г) умение прогнозировать процесс предстоящего общения и его атмосферу; д) овладение специальными приемами стимулирования творческого самочувствия [2].

Кроме того, педагогическое общение неизбежно предполагает умение педагога: а) быстро, оперативно и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения; б) правильно планировать и осуществлять саму систему коммуникации, в частности ее важнейшее звено — речевое воздействие; в) быстро и точно находить адекватные содержанию общения коммуникативные средства, соответствующие одновременно творческой индивидуальности педагога и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, выступающего в качестве объекта воздействия; г) постоянно ощущать и поддерживать обратную связь в общении.

Представляется необходимым выделить еще один аспект, характерный для педагогического труда,— организация неподготовленной коммуникации, позволяющей педагогу быстро и оперативно ставить и решать коммуникативные задачи, возникающие в текущей деятельности как отражение ее педагогических задач.

Неподготовленная коммуникация является разновидностью такого сложного компонента педагогической деятельности, как педагогическая импровизация. Педагогическая импровизация в общении опирается на способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки учащихся, принимать решения сразу, порой без предварительного логического рассуждения, на основе предшествующего опыта и педагогических знаний, эрудиции и интуитивного поиска, и органично воплощать его в общении с детьми, продуктивно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на их изменения, корректируя собственную деятельность [3].

В формировании навыков неподготовленной коммуникации важно следующее: общая эрудиция и культура педагога; оперативное профессиональное мышление; развитость речи и богатый лексический, в том числе профессионально-лексический запас и общая речевая культура; умение действовать в предлагаемых ком-

---

[1] См.: Профессиональное самовоспитание будущего учителя.— Пермь, 1981.

[2] См. об этом подробнее: *Кан-Калик В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога.— Грозный, 1976.— Гл. II.

[3] Там же.— Гл. IV.

муникативных обстоятельствах; расположенность к организации коммуникации с детьми.

В процессе педагогического общения навыки неподготовленной коммуникации приобретают принципиальное значение, поскольку невозможно запрограммировать все возможные варианты общения. А как только педагог входит в класс, его ожидает масса неожиданностей как в области учебной деятельности, так и в сфере собственно воспитательных воздействий, которые трудно предвидеть. Вот почему так важно быстро ориентироваться и органично импровизировать.

Исследования показывают, что для плодотворной импровизации на уроке учитель должен хорошо знать предмет и свободно владеть материалом, иметь основательную психолого-педагогическую и методическую подготовку, знать детей, уметь свободно держать себя на людях и управлять своими психическими состояниями, иметь навыки профессионального общения с классом, развитое педагогическое мышление и воображение, высокую общую культуру, уметь прогнозировать предполагаемые педагогические обстоятельства и действовать в них. Во многом умение импровизировать в непосредственном общении с детьми зависит от коммуникативных навыков и умений учителя.

Вот ситуация, которую описывает О. И. Рута. Школьник, несколько раз исключавшийся из школы, приходит в класс к новому педагогу.

«Володя сознательно опоздал на первый урок, зашел в класс, не спросив разрешения, держа руки в карманах. Он ждал обычных упреков, а может быть, грубого окрика, приготовился к самозащите. И как растерялся мальчик, когда привычный арсенал средств, используемый ранее для этой цели, ему не понадобился.

(Далее следует явно импровизационная деятельность учителя в этой неожиданной ситуации.— *В. К.-К.*)

— К нам пришел новый ученик,— сказала Татьяна Трофимовна.— Мы рады ему и постараемся не ударить в грязь лицом. Кое-кому в классе придется подтянуться и не допускать больше никаких замечаний в свой адрес...

И дальше учительница с приветливой улыбкой обращается к мальчику:

— Садись, Володя, мы освободим тебе, как гостю, место на первой парте.

Мальчик, ошеломленный неожиданно благожелательным отношением к нему, беспрекословно сел за первую парту, чего он, конечно, не сделал бы в других условиях»[1].

И диаметрально противоположный пример, когда известный педагог С. А. Калабалин решил наказать воспитанника, укравшего буханку хлеба, приемом, который когда-то использовал А. С. Макаренко, заставивший колониста, укравшего курицу, съесть

---

[1] *Рута О. И.* Беседы о нравственном воспитании детей.— Красноярск, 1962.— С. 99.

ее перед строем голодных товарищей. С. А. Калабалин решил заставить провинившегося колониста съесть буханку хлеба перед строем. Однако воспитательного эффекта не получилось. Виновник происшествия ел хлеб, а его товарищи гадали: осилит или не осилит. В данном случае импровизация не сработала.

Как видно, успешность педагогической импровизации в общении определяется целым комплексом условий, действие которых необходимо учитывать.

Важным компонентом профессионально-педагогического общения является педагогически целесообразное переживание. Педагог должен точно и предельно ярко передавать детям необходимые переживания. Технологию педагогически целесообразного переживания надо осваивать.

А. С. Макаренко писал: «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас в душе происходит, а потому, что видит вас, слушает вас»[1]. Умение педагога предельно четко и эмоционально открыто выражать свои чувства и мысли — сложная задача. Значит ли это, что учитель в каждом конкретном случае должен в зависимости от обстоятельств по-настоящему глубоко переживать негодование, возмущение и т. п.? Конечно же, нет. «Педагог не может не играть,— писал А. С. Макаренко.— Не может быть педагога, который не умел бы играть. Нельзя же допустить, чтобы наши нервы были педагогическим инструментом, нельзя допустить, что мы можем воспитывать детей при помощи наших сердечных мучений, мучений нашей души. Ведь мы же люди. И если во всякой другой специальности можно обойтись без душевных страданий, то надо и у нас это сделать.

Но ученику надо иногда продемонстрировать мучение души, а для этого нужно уметь играть.

Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность. Это не мертвая игра, техника, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в нашей душе»[2].

Игру воспитателя Макаренко рассматривает не в отрыве, а в связи с его общим душевным состоянием. «Все можно выдумать,— говорил Л. Н. Толстой,— психологию выдумать нельзя».

Гнев, радость, взрыв, наказание, похвала и т. п. рождаются с помощью техники, оплодотворенной внутренним подлинным чувством. Причем педагог имеет возможность трансформировать эти внутренние ощущения в необходимые в данной ситуации внешние воздействия: гнев, радость и т. п.

В известном смысле чувства, передаваемые педагогом в отдельные моменты его деятельности, дают повод говорить об их специфичности и отличии от естественных чувств. В каком смысле? Безусловно, в процессе педагогической деятельности учитель живет нормальными человеческими чувствами, но эти чувства де-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 179.
[2] Там же.— С. 268—269.

лаются педагогически целесообразными. Вот почему процесс их возникновения и реализации связан с рациональными моментами.

Можно ли провести резкую грань между педагогическим и естественным чувством? Конечно, нет. Ибо первое питается вторым. Но можно ли оказать эффективное воздействие одним только естественным чувством? Порой — да. Но в массе своей — нет. Ибо естественное чувство, лишенное педагогической заданности и воздействующей сверхзадачи, не всегда приведет к желаемому результату. В то же время педагогические чувства влияют на естественные чувства педагога, на специфику его восприятия, отношение к людям, их понимание и т. п. Вот почему в процессе общения мы без больших усилий можем определить собеседника-педагога.

Педагогическое переживание в процессе педагогического воздействия представляет собой, на наш взгляд, сложный сплав жизненных и — условно назовем их — педагогически целесообразных переживаний, поскольку здесь сохраняется одновременно и жизненная непроизвольность переживаний, и педагогическая заданность, необходимая в данной ситуации. Причем даже непроизвольное переживание должно в конечном счете реализовываться через переживание произвольное, через внешнее выражение чувств, в зависимости от педагогической целесообразности.

Наличие коммуникативных эмоций в структуре профессиональных переживаний учителя требует постоянной работы по формированию у педагога культуры управления своими психическими состояниями в процессе общения с детьми.

Таким образом, управление педагогически целесообразным переживанием является важнейшим компонентом педагогического общения, поскольку позволяет органично воплощать в общении с людьми сложнейшие воспитательные и коммуникативные задачи.

3. УПРАВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКИМ САМОЧУВСТВИЕМ

Педагогическое творчество требует вдохновения. Однако педагог не может полагаться на спонтанное, неуправляемое вдохновение, слишком ответственен и сложен его труд: постоянное пребывание на людях, взаимодействие с ними, ограниченность времени и т. п.

Обратимся опять к К. С. Станиславскому, не пытаясь при этом механически перенести специфику художественной деятельности на труд педагога — сложный, глубоко своеобразный.

Возникновение творческого самочувствия у педагога, как и у актера, осложняется тем, что и тому и другому почти постоянно приходится работать с известным материалом, а увлечься ранее знакомым и ставшим привычным очень трудно. И возникает вопрос: как сохранить свежесть урока? Как сделать много раз повторяющийся учебно-воспитательный процесс заново творческим? Ведь каждый урок — творчество, а творчество не может механически дублироваться. Урок одного педагога никогда не будет по-

хож на урок другого, даже если посвящен этот урок одной и той же теме.

Проблема творческого самочувствия во время работы с давно знакомым, повторяющимся материалом всегда волновала педагогов. Не случайно об этом писал еще К. Д. Ушинский: «Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель, естественно, не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей; а между тем, он не имеет никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание»[1]. Надо сказать, что в современной педагогической науке недостаточно еще разработана проблема управления творческим самочувствием педагога. Однако нам поможет система К. С. Станиславского. Естественно, что речь идет о вспомогательных аспектах педагогического творчества, основа которого сосредоточена в знаниях педагога, в уровне развития его педагогического мышления. И все-таки, «нужна какая-то духовная подготовка перед началом творчества, каждый раз, при каждом повторении его. Необходимы не только телесный, но главным образом, и духовный туалет»[2],— писал Станиславский, размышляя о том, как уберечь роль от перерождения, от духовного омертвения, от привычного проговаривания. С уверенностью можно утверждать, что такая настройка нужна и педагогу, тем более, что у каждого педагога есть свои индивидуальные способы настройки на деятельность.

Если рассматривать деятельность педагога как творчество, станет ясным, что его протекание определяется не только логикой учебно-воспитательных зависимостей и дидактических установок, но и последовательностью творческих процессов. Станиславский выделял шесть таких процессов: «В первом подготовительном процессе «воли» артист готовится к предстоящему творчеству. Он знакомится с произведением поэта, увлекается или заставляет себя увлечься им и тем раздражает свои творческие способности, т. е. возбуждает в себе желание творить.

Во втором процессе «исканий» ...он ищет в себе самом и вне себя духовный материал для творчества.

В третьем процессе «переживания» — артист невидимо творит для себя. Он создает в своих мечтах как внутренний, так и внешний образ... Он должен сродниться с этой чуждой ему жизнью, как со своей собственной...

В четвертом процессе «воплощения» — артист наглядно творит для себя. Он создает видимую оболочку для своей невидимой мечты.

В пятом процессе «слияния» — артист должен соединить до полного слияния как процесс «переживания», так и процесс «воплощения».

Оба эти процесса должны производиться одновременно, они должны порождать, поддерживать и развивать друг друга.

---

[1] *Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч.— М., 1968.— С. 303.
[2] *Станиславский К. С.* Собр. соч.— Т. 1.— С. 297.

Шестым К. С. Станиславский называет процесс «воздействия» актера на зрителя»[1].

Для педагогического творчества крайне важен, как показывают исследования, первый этап, когда педагог, готовясь к деятельности, знакомится с материалом, увлекается или заставляет себя увлечься им. Особенно важно здесь заставить себя увлечься, т. е. уметь управлять процессом освоения материала, а следовательно, и предстоящей деятельностью.

На этом подготовительном этапе творческого педагогического процесса возникает целый ряд сложностей и проблем. Первая из них заключается в том, что педагогу необходимо известное ранее сделать как бы неизвестным. Речь идет о преодолении определенного психологического барьера[2]. «Чувство понятности действительности является необходимым защитным механизмом мышления»,— справедливо замечает Л. В. Шеншев. Однако «в тех сферах умственной деятельности, где необходимо вторично сделать объектом анализа нечто, давно уже ставшее привычным, само собой разумеющимся, этот механизм может играть отрицательную роль, порождать своего рода психологический барьер, препятствующий возникновению проблемной ситуации (привычное кажется предельно простым и понятным, оно отталкивает познавательный интерес)»[3]. К таким видам деятельности относятся научная, художественная, педагогическая. Искусство «...призвано срывать пелену привычности с давно знакомых явлений; что же касается педагогического творчества, то оно немыслимо без сопереживания трудностей, испытываемых учащимися, поэтому оно вынуждает учителя многократно возвращаться к давно усвоенным понятиям с тем, чтобы взглянуть на них глазами ребенка»[4]. Вот почему для педагога так важно организовать свое собственное обновленное восприятие давно знакомого материала, ибо в процессе этого обновленного восприятия известного материала, во-первых, создаются возможности прогнозирования ожидаемого восприятия материала и вероятных трудностей его усвоения, а во-вторых, возникает известное эмоциональное заражение педагога. В качестве способа, возбуждающего познавательный интерес к уже известному, можно предложить прием «остранения», широко известный в искусстве. Суть его состоит в «преломлении привычного через призму восприятия непонимающего человека, своего рода взрослого ребенка»[5].

---

[1] *Кристи Г.* Книга К. С. Станиславского «Работа актера над собой»//В кн.: Станиславский К. С. Собр. соч.— Т. 2.— С. 19.

[2] *Кедров Б. М.* О процессах научного творчества//В кн.: Художественное и научное творчество.— Л., 1972.— С. 37.

[3] *Шеншев Л. В.* Преодоление психологического барьера, как условие научного, художественного и педагогического творчества//В кн.: Экспериментальные исследования продуктивных (творческих) процессов мышления.— М., 1973.— С. 51.

[4] Там же.

[5] Там же.— С. 52.

Этот прием поможет педагогу стимулировать свое творческое самочувствие и интерес к предстоящей деятельности и создает «манки» (термин К. С. Станиславского) в давно известном материале.

В связи с этими проблемами возникают задачи второго этапа, связанные с поисками в себе самом и вне себя нужного для творчества материала. Собственно, две эти стадии тесно взаимодействуют друг с другом, образуя в известной мере целостный процесс. И здесь необходимо подчеркнуть два момента: во-первых, единство логико-педагогического и эмоционально-коммуникативного в организации творческого самочувствия педагога на подготовительном этапе творчества и, во-вторых, взаимосвязь методической структуры деятельности и ее эмоционально-творческих задач. Остановимся на этих вопросах более подробно. По Станиславскому важным моментом является деление пьесы-роли на куски. «Дело в том,— говорил Станиславский,— что в каждом куске заложена творческая задача. Задача органически рождается из своего куска, или, наоборот, сама рождает его»[1]. Этот анализ дает возможность артисту представить сущность своей деятельности на том или ином отрезке сценического времени. Деление урока на куски и их подробная творческая разработка позволяют педагогу конкретнее представить будущий урок в целом и, следовательно, оперативнее управлять им, контролировать свою деятельность. Реализация намеченного регулируется сиюминутно возникающими педагогическими ситуациями, что требует от педагога умения оперативно ориентироваться в меняющихся обстоятельствах, проводить немедленный анализ, принимать то или иное решение и реализовывать его в непосредственном общении с аудиторией. Он должен чутко реагировать на все процессы, проходящие в классе, быстро выделять новые куски и задачи и т. д. и т. п.

Кроме того, деление предстоящей деятельности на куски даст возможность педагогу сформулировать для себя творческие педагогические задачи. Впоследствии, когда урок уложится в несколько крупных кусков, педагогу легче будет учитывать эти педагогические задачи, они не затеряются в общем ходе деятельности.

Такая проработанность материала помогает педагогу увидеть предстоящую деятельность, четче представить ее структуру и задачи, что, естественно, будет стимулировать его творческое самочувствие. Как показывают исследования, творческие педагогические задачи должны определяться не только дидактической логикой и задачами воспитания и обучения, хотя именно это должно лежать в их основе, но *и личной эмоциональной притягательностью для самого педагога.* Именно в этом единстве — ключ к творческому самочувствию педагога. «Как бы ни была верна задача,— писал Станиславский,— но самое главное и важное ее свойство заключается в «манкости», в привлекательности для самого артиста. Надо, чтобы задача нравилась и влекла к себе, чтобы ар-

[1] *Станиславский К. С.* Соч.— Т. 2.— С. 156.

тисту хотелось ее выполнить. Такая задача обладает притягательной силой, она как магнит, притягивает к себе творческую волю артиста»[1]. Вот такая же «манящая» творческая задача необходима и педагогу. Только в этом случае педагогическое воздействие обогатится силой его чувства, станет эмоциональной, увлекающей силой, активизирующей самого воспитателя.

Как показывают исследования, педагог, особенно начинающий, успешно справляется с формированием педагогической задачи, а вот придать ей личностную эмоциональную притягательность сегодня, в условиях настоящей деятельности ему трудно. Для этого необходимо увидеть в старых, хорошо знакомых задачах, что-то новое: или в самом материале, или в коллективе обучаемых, аудитории, или в собственном отношении к материалу. Следовательно, *важнейшим условием создания эмоционально притягательной педагогической задачи является умение педагога обновленно воспринимать весь предстоящий педагогический процесс: материал, методику построения деятельности, аудиторию и самого себя.* Вот почему трудно рассчитывать на то, что педагогические задачи, сформулированные в методических разработках, механически привьются на той или иной индивидуально-педагогической почве. Они оживут лишь тогда, когда будут творчески осмыслены педагогом в личностном плане, приобретут для него необходимую манкость. Если рассматривать процесс возникновения творческого самочувствия педагога перед конкретным уроком, то можно выделить такие моменты: во-первых, конструирование педагогических задач, во-вторых, придание этим задачам личностной притягательности для самого педагога. В единстве эти два процесса и способствуют возникновению творческого самочувствия. Но вместе с тем большую роль играет и третий фактор — представление педагога об аудитории и предстоящем общении с ней. Первые выделенные компоненты могут быть успешно реализованы только при наличии этого третьего.

Если педагог не сможет сделать педагогические задачи притягательными для себя, то они не увлекут и класс, и наоборот, увлекательная для педагога творческая педагогическая задача, как правило, вызывает встречный творческий процесс со стороны учащихся, стимулирует их творческое самочувствие, повышает эффективность работы.

Особенностью сформированной творческой задачи является ее тенденция к пополнению, развитию. Она рождает новые эмоционально притягательные творческие задачи, мобилизует творческое самочувствие педагога, выступает как условие продуктивного творческого процесса и предпосылка результативного его продолжения. Иначе говоря, умение ставить перед собой привлекательные творческие задачи и находить необходимую эмоциональную притягательность в старых, обновляя их, во многом обеспечивает творческий характер педагогической деятельности. С другой сто-

[1] *Станиславский К. С.* Соч.— Т. 2.— С. 159—160.

роны, неумение найти манящую творческую цель ведет к появлению штампов в педагогической деятельности.

Творческое самочувствие педагога обеспечивается не только текущей ситуацией творчества и текущими педагогическими задачами, а прежде всего, осознанием конечной цели своего творчества. И здесь профессиональные аспекты творчества педагога взаимодействуют с аспектами этическими, а положения К. С. Станиславского органично взаимодействуют с учением А. С. Макаренко о системе перспективных линий. Можно сказать, что учение А. С. Макаренко о перспективных линиях соответствует концепции сверхзадачи в творчестве К. С. Станиславского.

Ни один урок не пройдет на достаточно высоком идейно-эмоциональном уровне, если педагог не ставит перед собой привлекательной для него идейно-творческой цели. Такая цель способствует его творческой активности, устойчивости творческого самочувствия, превращает деятельность в творчество. Вот здесь-то мы вплотную и подходим к учению Станиславского о сверхзадаче в творчестве, которое носит «общетворческий» характер и особенно важно для педагогической деятельности. Под сверхзадачей К. С. Станиславский понимал действенную идею пьесы в целом или отдельного образа. «Говоря о сверхзадаче, Станиславский имел в виду мировоззрение художника. Режиссер или актер дополняет, обогащает, насыщает поставленный спектакль или сыгранную роль своим собственным пониманием. Идея драматурга (его сверхзадача) находит свой отклик в душе творящего артиста или режиссера. Через идеи драматурга режиссер и актеры выявляют свое собственное отношение к тому или иному жизненному явлению в зависимости от своего мировоззрения...

...По мнению Станиславского, исполнитель только тогда сможет перейти... в подлинно творческое состояние, когда у него сверх всех задач роли возникает еще более высокая задача: разделить, понять, пережить и внести в действие идеи автора, согреть вдохновляющие драматурга мысли своим чувством и пробудить в зрителях новую энергию к жизни. Вот эту-то высокую цель он и назвал: сверхзадачей актера»[1]. Думается, что сверхзадача урока в педагогическом процессе должна определяться теми же условиями. Кроме материала, изложенного в пособиях и разработках, кроме задач, определенных планами и программами, у педагога должна быть еще и своя собственная сверхзадача, оплодотворенная как личным чувством педагога, его «вйдением» материала, так и особенностями сегодняшнего урока, ведущих идей курса и его функций в коммунистическом воспитании. Материал, освещенный педагогической сверхзадачей, перестает быть «мертвым» материалом, он превращается в убеждения, в мысли, укрепленные чувством, вызывает желание спорить, искать, соглашаться или отстаивать собственную точку зрения. *Сверхзадача в педагогическом творчестве мобилизует творческое самочувствие педагога.*

---

[1] *Крыжицкий Г. О.* О системе Станиславского.— М., 1954.— С. 25.

По отношению к различным стадиям педагогического творчества сверхзадача будет иметь разные уровни, среди которых можно выделить три основных: 1. Общая сверхзадача, отражающая отношение педагога к деятельности и понимание ее гражданственной значимости. 2. Этапные сверхзадачи: сверхзадача отдельного урока, курса в целом и т. п. 3. Ситуативные сверхзадачи, возникающие в различных ситуациях и условиях деятельности.

Общая сверхзадача как бы приподнимает педагога над отдельными мероприятиями, педагогическими явлениями и задачами, позволяет воспринимать и осмысливать их с точки зрения перспективы и поэтому целенаправленнее и эффективнее решать. Продуктивность этапных ситуативных сверхзадач определяется глубиной и притягательностью общей сверхзадачи творческого процесса педагога.

Следует отметить, что сверхзадача будет привлекательной для педагога, если будет не сухой, рассудочной, а эмоциональной, волевой, возбуждающей творческое воображение, внимание и т. п. Тогда она будет содействовать возникновению творческого самочувствия, которое неизбежно передается аудитории.

Помимо учения о сверхзадаче немалую пользу учителю может принести концепция так называемых «двигателей психической жизни» Станиславского. Такими двигателями он называл ум, волю и чувства, подчеркивая их единство, убедительно доказанное современной психологической наукой.

«Каждый из двигателей психической жизни,— писал Станиславский,— является друг для друга манком, возбуждающим к творчеству других членов триумвирата»[1]. Задача состоит в том, чтобы через «взаимодействие членов триумвирата, естественно, органически возбуждать к действию как каждого члена триумвирата, так и все элементы творческого аппарата артиста»[2]. Станиславский предлагал несколько вариантов использования «манков» для оживления «двигателей психической жизни». Ум, по мнению Станиславского, более послушен, в этой системе, идя от текста «артист получает соответствующие представления и начинает видеть то, о чем говорят слова»[3]. На основе этого возникает личное отношение актера к тексту, эмоционально оживленное, возбуждающее в свою очередь волю — чувство. Возможен и другой путь: непосредственно от чувства, хотя оно менее управляемо. Тогда на основе чувства появляются соответствующие представления, а все вместе возбуждает волю. Третий возможный путь пробуждения «двигателей психической жизни» — обращение к воле, возбудить которую к творчеству возможно лишь через интересную творческую задачу.

Выдвинутая Станиславским концепция «двигателей психической жизни» во многом объясняет логику возникновения творческого самочувствия у педагога.

---

[1] *Станиславский К. С.* Соч.— Т. 2.— С. 302.
[2] Там же.— С. 303.
[3] Там же.— С. 304.

Чаще всего педагог включается в творчество через интеллектуальный вход, т. е. осмысливая деятельность: просматривая конспект, план, разработки, обновляя их, вырабатывая собственное отношение к материалу. Затем постепенно подключается эмоциональный аппарат, мобилизуется творческая воля. Такой путь наиболее распространен, но возможен и другой путь — от верно найденного эмоционального состояния к интеллектуальной деятельности: нередко эмоциональный настрой, связанный, например, с впечатлениями от состоявшегося урока, лекции, вызывает активную интеллектуальную деятельность, стремление внести что-то новое, желание действовать, обучать и т. п.

Возможен в педагогической практике и третий путь — через привлекательную творческую задачу, воздействующую на комплекс «двигателей психической жизни», к интеллектуальной деятельности.

В работе педагога наиболее распространен путь включения «двигателей психической жизни» через интеллектуальный компонент. Он соответствует основному содержанию педагогической деятельности — направленному воспитанию и обучению детей на основе их совместной с педагогом деятельности.

Заочная школа педагогического общения

Задание 4

1. Опираясь на предложенную в главе программу, попытайтесь изучить особенности возникновения и развития творческого самочувствия в вашей деятельности.

2. Проанализируйте основные причины сбоев в вашем настроении в общении с детьми, разберитесь в них.

3. Определив факторы, отрицательно влияющие на ваше творческое самочувствие, постарайтесь осмыслить и зафиксировать наиболее плодотворные средства, помогающие вам управлять собственным творческим самочувствием.

4. Постарайтесь осмыслить ваши индивидуальные пути преодоления нетворческого состояния.

5. Попытайтесь проанализировать, в какой мере вы управляете творческим самочувствием класса в ходе урока.

6. Используя разнообразные индивидуальные упражнения, варианты которых приведены в главе, постарайтесь научиться быстро и оперативно управлять собственным творческим самочувствием в общении с детьми.

7. Поставьте перед собой задачу научиться выражать педагогически целесообразные переживания и «транслировать» их детям в различных ситуациях общения.

8. Стремитесь формировать у себя навыки педагогической импровизации в общении с детьми.

9. Постарайтесь регулярно проводить упражнения по снятию мышечного напряжения, по осуществлению метода физических действий, по психической саморегуляции.

Глава V.

СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

У каждого свой тайный личный мир.
Есть в мире этом самый лучший миг,
Есть в мире этом самый страшный час,
Но это все неведомо для нас.

Евгений Евтушенко

1. СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ЕГО ВИДЫ

Наверное, каждый из нас хорошо помнит свои первые уроки, первые педагогические опыты. Были радости, были огорчения, и еще было неповторимое чувство единства с классом, с детьми на уроке. Без этого единства педагогический процесс невозможен. Это чувство хорошо знакомо каждому учителю — это то самое заветное педагогическое состояние, которое обеспечивает педагогическое творчество и одновременно свидетельствует о том, что это творчество состоялось. В процессе непосредственного общения с детьми оживают конспекты и методические разработки, наш профессиональный опыт и эрудиция. Возникают невидимые нити общения, связывающие педагога с классом, через которые и осуществляется воспитательное и учебное воздействие. У С. Л. Соловейчика есть прекрасная мысль: воспитание ребенка — это процесс формирования у него представления о себе самом. И очень важно так организовать общение с детьми, чтобы этот неповторимый процесс состоялся. Важную роль здесь играет стиль общения.

Что же такое стиль педагогического общения, в чем его своеобразие, как он формируется? Об этом следует поговорить подробно.

Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На уроке педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от учителя умения одновременно решать две проблемы: 1) конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т. е. стиль общения; 2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия. Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися.

Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

1) общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения);

2) система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;

3) ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

Под стилем общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива. Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми — категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя.

Установлены наиболее распространенные стили педагогического общения. Пожалуй, самым плодотворным является общение *на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.*

В основе этого стиля — единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском — результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Советский театральный педагог М. О. Кнебель заметила, что педагогическое чувство «гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней...»[1].

Такой стиль общения отличал деятельность В. А. Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношений с детьми В. Ф. Шаталов, И. П. Волков и др.

Достаточно продуктивным является и стиль педагогического общения *на основе дружеского расположения.* Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение — важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом — стили общения, тесно связанные между собой. Увлеченность общим делом — источник дружественности[2] и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками, А. С. Макаренко утверждал, что пе-

[1] *Кнебель М. О.* Поэзия педагогики.— М., 1976.— С. 13.

[2] *Ершов П. М.* Режиссура как практическая психология.— М., 1972.— С. 133.

дагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой — соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружественность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Размышляя о вариантах взаимоотношений воспитателя с детьми, А. С. Макаренко отмечал: «Во всяком случае никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т. п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми»[1].

Подчеркивая плодотворность дружественного стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения — на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

Довольно распространенным является *общение-дистанция.* Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете.

Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который в конечном счете отрицательно сказывается на результатах деятельности. А. В. Петровский и В. В. Шпалинский отмечают, что «в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дис-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 86.

циплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника»[1].

В чем популярность этого стиля общения? Дело в том, что начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в ученической да и в педагогической среде. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам.

Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку.

Авторитет педагога можно рассматривать как итог его творческой отдачи.

В системе школьного обучения стиль общения влияет не только на отношение учащихся к предмету, но и на общее настроение детей, атмосферу их эмоционального благополучия в деятельности. Так, по данным А. А. Бодалева и Л. И. Криволапа, «состояние спокойного удовлетворения и радости относительно чаще возникает у учащихся из тех классных коллективов, во главе которых стоит воспитатель, придерживающийся демократических принципов в своем общении со школьниками-подростками»[2].

Демократичные формы общения педагога с учащимися положительно сказываются на эффективности учебно-воспитательного процесса прежде всего потому, что они более подвижны, гибки, позволяют постоянно приладживать к методике воздействия необходимую систему общения, а главное, создают социально-психологическое единство педагога и обучающихся, необходимое для продуктивной совместной деятельности.

Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как *общение-устрашение*. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении. В свое время через это прошел и автор. Во время первой своей вузовской лекции (а меня отделял от студентов всего год вузовской жизни) я твердо решил, что единственным способом удержания аудитории в повиновении и формирования собственного авторитета является устрашение студентов перспективами

[1] *Петровский А. В., Шпалинский В. В.* Социальная психология коллектива.— М., 1978.— С. 123—124.

[2] *Бодалев А. А., Криволап Л. И.* О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт//В кн.: Проблемы общения и воспитания.— Тарту, 1974.— С. 184.

предстоящей сессии. Я подошел к кафедре, напустил на себя хмурый, «педагогический» вид и приготовился произнести предупреждающую и ничего хорошего студентам не сулящую фразу. Вдруг я увидел, что на кафедре, на том месте, куда обычно кладут конспект, что-то написано. «Лектор, делай свое дело молча!» — прочел я и, не сдержавшись, расхохотался. Аудитория оживилась, а сам я моментально понял, что задуманное мрачное начало не годится, надо быстрее искать более демократичную форму общения.

В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

Не менее отрицательную роль в работе с детьми играет и *общение-заигрывание*, опять-таки характерное в основном для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям социалистической педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны — отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

А. С. Макаренко резко осуждал такую «погоню за любовью». Он говорил: «Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением...

Это кокетничанье, эта погоня за любовью, эта хвастливость любовью приносит большой вред воспитателю и воспитанию. Я убедил себя и своих товарищей, что этого привеска... не должно быть в нашей жизни...

Пусть любовь придет незаметно, без ваших усилий. Но если человек видит цель в любви, то это только вред...»[1]

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате: а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач; б) отсутствия навыков общения; в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками. Как видно, определенную роль играет и незнание технологии общения, отсутствие у педагога нужных приемов общения.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 180.

формы общения-дистанции, опасны еще и потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и «въестся» в творческую индивидуальность учителя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Психолог К. Н. Волков выявил следующие требования, которые предъявляет школьник к учителю в качестве обязательных условий для возникновения чувства доверия: «...контактность, умение легко и гибко вступать в общение с детьми...; демократизацию стиля руководства, предполагающую сочетание уважения к личности каждого ученика с необходимой требовательностью; понимание, терпение, разнообразие интересов, умение идти в ногу со временем, эрудиция, чуткость, способность к сопереживанию — одним словом, все то, что может открыть душу подрастающего человека навстречу воспитателю»[1].

Проанализируйте, соответствует ли ваш стиль общения этим простым, но необходимым для педагогической профессии детским требованиям.

В продуктивных стилях общения реализуется логика общения, подсказанная в свое время А. С. Макаренко: я не столько педагог, сколько старший, который руководит жизнью своих воспитанников при их же участии. Такой подход, естественно, предполагает дружественное общение учителя с учениками на основе увлеченности совместной деятельностью.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система должна характеризоваться:

1) взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;

2) наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;

3) ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;

4) отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;

5) использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;

6) единством делового и личностного общения;

7) включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и т. п.

Практический опыт дает возможность выделить несколько наиболее типичных моделей общения педагога с учащимися на уроке.

Модель первая. Педагог как бы возвышается над классом. Он парит в мире знаний, науки, увлечен ими, но находится на недо-

[1] *Волков К. Н.* Психологи о педагогических проблемах.— М., 1981.— С. 72.

сягаемой высоте. Здесь система общения складывается следующим образом: педагог как бы отстранен от учащихся, они для него только воспринимающие знания. Как правило, такой учитель мало интересуется личностью ребенка и своими взаимоотношениями с ним, сводя педагогические функции к сообщению информации. Такому учителю важен только процесс передачи информации, а школьник выступает лишь в качестве «общего контекста» науке. Такая позиция, как свидетельствуют наблюдения, характеризует некоторых начинающих учителей, увлеченных наукой.

Следует учитывать те негативные последствия, которые влечет за собой такая модель общения. Прежде всего это отсутствие психологического контакта между педагогом и детьми. Отсюда пассивность учащихся в процессе обучения, безынициативность.

Модель вторая. Смысл этой довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношении выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися. Такими ограничителями могут служить:

— подчеркивание педагогом своего превосходства над учащимися;

— преобладание стремления сообщить информацию, а не обучить;

— отсутствие желания к сотрудничеству, утверждение ситуации безусловной ведомости школьников;

— снисходительно-покровительственное отношение к учащимся, мешающее организовать «взрослое» взаимодействие.

Результатами такого общения являются отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю. От такой модели взаимоотношений надо уходить.

Модель третья. Ее суть в том, что учитель строит взаимоотношения с детьми избирательно. В частности, концентрирует свое внимание на группе учащихся (сильных или, наоборот, слабых), как локатор, улавливает именно этих школьников, оставляя без внимания остальных. Причины такого отношения могут быть различными:

— учитель увлечен ребятами, которые интересуются его предметом, дает им специальные задания, вовлекает в кружки и факультативную работу, не проявляя внимания к остальным;

— учитель озабочен слабыми учащимися, постоянно занимается с ними, упуская при этом из виду остальных школьников, уповая на то, что они сами со всем справятся;

— не умеет сочетать фронтальный подход с индивидуальным.

В результате на уроке не создается целостной и непрерывной системы общения: она подменяется фрагментарным, ситуативным взаимодействием. «Узор» общения на уроке постоянно рвется, нарушается его целостный ритм, возникают перебои в межличностном взаимодействии, что ведет к дестабилизации социально-психологической основы урока.

Модель четвертая. Педагог в процессе взаимодействия с учащимися слышит только себя: при объяснении нового материала, при опросе учащихся, в ходе индивидуальных бесед с детьми. Учитель поглощен своими мыслями, идеями, педагогическими задачами, не чувствует партнеров по общению.

Опасность такой модели общения в том, что здесь теряется такая значимая для обучения и воспитания обратная связь в общении, без которой невозможно эффективно управлять учебно-воспитательным процессом.

Последствия такой модели общения таковы:

— вокруг учителя на уроке создается своеобразный психологический вакуум;

— педагог не воспринимает психологическую атмосферу в классе;

— учебно-воспитательный эффект взаимодействия с учащимися снижается.

Модель пятая. Педагог направленно и последовательно действует на основе спланированной программы, не обращая внимания на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения общения.

Такой педагог как будто бы все делает правильно: у него есть обоснованный план, верно сформулированы педагогические задачи. Но он не учитывает, что педагогическая действительность постоянно меняется, возникают новые и новые обстоятельства, условия, которые должны немедленно улавливаться им и вызывать соответствующие изменения в методической и социально-психологической аранжировке воспитания и обучения. В чем опасность такой модели педагогического поведения? В ходе учебно-воспитательного процесса четко выделяются как бы две линии: первая — идеальная, спланированная и вторая — реальная. У такого педагога эти линии не пересекаются.

В результате хорошо спланированные виды и формы работы остаются неосуществленными, дают низкий педагогический эффект.

Модель шестая. Учитель делает себя главным, а порой и единственным инициатором педагогического процесса, пресекая все другие формы учебной инициативы. Здесь все исходит от педагога: вопросы, задачи, суждения и т. п. В результате снижается инициативность учащихся. К чему ведет такой стиль взаимодействия?

Педагог превращается в единственную движущую силу учебно-воспитательного процесса, гасится личная инициатива учащихся, снижается познавательная и общественная активность, а следовательно, не формируется достаточно насыщенная мотивационно-потребностная сфера обучения и воспитания.

Теряется психологический смысл взаимодействия педагога и детей, поскольку учащиеся ориентируются только на односторонюю активность педагога и осознают себя лишь в качестве исполнителя. Снижаются возможности творческого характера обучения и воспитания, поскольку школьники ждут инструкцию, превращаясь в пассивных потребителей информации.

Такая модель также малопродуктивна.

Модель седьмая. Учитель мучается постоянными сомнениями: правильно ли его понимают, верно ли истолковывают то или иное замечание, не обижаются ли и т. п.

В результате педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько отношенческими аспектами, которые приобретают для него гипертрофированное значение. Учитель постоянно сомневается, колеблется, анализирует, что в конечном счете может привести к неврозам. Внимательно понаблюдайте за собой и, если обнаружите подобное «самокопание», стремитесь от него избавиться.

Модель восьмая. В системе взаимоотношений преобладают дружеские характеристики.

Можно выделить и другие модели общения, которые имеют место в практике взаимодействия учителя с детьми. Мы приводим здесь только некоторые негативные, от которых следует избавляться.

Исследования показывают, что дети предъявляют высокие нравственно-психологические требования не только к сути взаимоотношений, но и к средствам, которые используем мы для выражения своего отношения к ребенку. Вот почему стили общения, основывающиеся на дружественности, создают ощущение психологического комфорта, стимулирующее деятельность. Интересно описывает суть общения итальянский писатель Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии»: «Сказка для ребенка прежде всего — идеальный способ удержать возле себя взрослого. Мать вечно занята, у отца свой непостижимый ритм жизни, что для ребенка является постоянным источником тревоги. Редко когда у взрослых находится время поиграть с ним, как хотелось бы ему, то есть самозабвенно, с полной отдачей, не отвлекаясь. Гарантировать это может только сказка. Пока сказка длится, мама рядом, она принадлежит своему ребенку целиком, надолго, а это так приятно — чувствовать себя под крылышком у мамы. Если ребенок, прослушав одну сказку, просит рассказать ему еще — это отнюдь не значит, что она его действительно заинтересовала или что его заинтересовала только сказка,— вполне возможно, что он просто хочет растянуть удовольствие, чтобы мама как можно дольше оставалась возле его кроватки или сидела, уютно устроившись вместе с ним в кресле. И чтобы ей тоже было удобно — иначе она, того гляди, вскочит и убежит...

Пока струится плавный поток повествования, ребенок может наконец вволю насмотреться на свою маму, как следует разглядеть ее лицо, глаза, рот... Он, конечно, слушает, но при этом охотно позволяет себе отвлекаться — например, если сказка уже ему известна (потому-то, хитрюга, наверное, и попросил ее повторить), то от него требуется только следить, чтобы ее читали или рассказывали правильно. А пока что главное его занятие — рассматривать маму или другого взрослого, ведь такая возможность представляется довольно редко.

Голос матери говорит ребенку не только о Красной Шапочке

или Мальчике-с-пальчик, он рассказывает и о себе. Семиотик мог бы сказать, что ребенка интересуют в данном случае не столько содержание и форма, сколько содержание выражения: голос матери, его оттенки, громкость, модуляции, тембр; от материнского голоса исходит нежность, он развязывает все узелки тревог, отгоняет призраки страха»[1].

Таково сложное полифоническое влияние общения на ребенка.

2. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА

Практика показывает, что нередко один и тот же метод воздействия, применяемый различными педагогами, дает неодинаковый эффект, и не потому, что не соответствует ситуации, а потому, что чужд самой личности педагога.

Этого соответствия стиля общения и личности часто недостает многим начинающим учителям.

Вспомним кинофильм «Доживем до понедельника». Молодая учительница английского языка вначале строит взаимоотношения с детьми на основе дружеского расположения. Этот стиль соответствует ее личности и с удовольствием принимается школьниками как органично вытекающий из индивидуальности педагога. Но вот происходит эпизод со злополучной вороной, и учительница в отчаянии решает резко перестроить всю систему взаимоотношений с детьми. И что же? Школьники (старшеклассники) дружно отвергают новый стиль поведения учительницы. И не только потому, что он сам по себе формален, не способствует искренности во взаимоотношениях, но и потому, что не соответствует индивидуальности педагога.

Овладение основами профессионально-педагогического общения должно происходить на индивидуально-творческом уровне. Все выделяемые нами компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагога. Вот почему важнейшей задачей начинающего учителя является поиск индивидуального стиля общения, поиск, который должен вестись систематически. Можно порекомендовать разработанную нами систему формирования индивидуального стиля общения:

1. Изучение своих личностных особенностей.
2. Установление недостатков в личностном общении. Работа по преодолению стеснительности, скованности, негативных наслоений в стиле общения.
3. Овладение элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей.
4. Овладение технологией педагогического общения в соответствии со сложившимся стилем общения.
5. Реальная педагогическая деятельность, общение с детьми — закрепление индивидуального стиля общения.

---

[1] *Родари Дж.* Грамматика фантазии.— М., 1978.— С. 146—147.

Формируя индивидуальный стиль общения, педагог прежде всего должен выявить особенности своего психофизического аппарата как компонента творческой индивидуальности, через который осуществляется «трансляция» его личности детям. А затем обратить внимание на соответствие (несоответствие) своих коммуникативных процессов индивидуально-типологическим особенностям детей.

Представьте такую ситуацию: в класс входит учитель-холерик, отличающийся подвижностью, стремлением к частой смене впечатлений, отзывчивостью и общительностью, быстро на все реагирующий. Вызывает Петрова отвечать домашнее задание. А Петров — флегматик, т. е. человек медлительный, ему необходимо время, чтобы собраться. Но ведь учитель-то холерик! Он начинает нервничать, возникает непонимание именно на основе несоответствия индивидуальных стилей деятельности и общения. Педагог должен знать об этих возможных противоречиях и последовательно преодолевать их.

Многоплановость, многоаспектность педагогического общения, охватывающего все сферы педагогической деятельности, предполагает различные его проявления в разнообразных сферах педагогической работы. Так, совершенно очевидно, что общение учителя на уроке и в свободное время будет различным. Речь идет не о принципиальном различии стилей общения, а о некоторых оттенках, обусловленных особенностями деятельности, при сохранении установленного стиля взаимоотношений. Следовательно, охватывая все сферы педагогической деятельности, общение требует постоянной корректировки со стороны педагога в разных ситуациях. Надо тщательно изучать и формировать собственный индивидуальный стиль общения, используя для этого всю совокупность средств, указанных ранее. В этом случае будет накапливаться необходимый опыт общения в самых разнообразных сферах, укрепляться навыки общения, совершенствоваться коммуникативная культура педагога в целом.

Завершая разговор о стилях профессионально-педагогического общения, хотелось бы отметить, что в каждом сложившемся педагогическом коллективе, кроме индивидуального стиля общения педагога, существует общий стиль общения педагогов с детьми. Писатель Сергей Львов в своем очерке «Крик» пишет: «Мне часто приходится выступать в школах. Я почти всегда знаю наперед, каким окажется общение с аудиторией — раскованным, радостным, творческим или напряженным, тягостным. Важнейший признак — звучат ли в вестибюле и в коридорах громкие окрики педагогов или все пожелания, замечания, требования высказываются спокойными голосами. Громкость учительских голосов — безошибочный индикатор уровня школы»[1].

Формируя и определяя общешкольную психологическую атмосферу, общий стиль общения существенно влияет и на индивиду-

[1] Лит. газ.— 1979.— 18 июля.

альные стили общения учителей. В связи с этим мы должны говорить не просто о технологии общения, а о его нравственной атмосфере. И как важно, чтобы в коллективе царил климат вежливости и тактичности, взыскательности и деликатности!

Верно найденный стиль педагогического общения, как общий, так и индивидуальный, способствует решению целого комплекса задач: во-первых, педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, общение с аудиторией становится приятным, органичным для самого педагога; во-вторых, существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; в-третьих, повышается эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации, и все это происходит на фоне эмоционального благополучия педагога и учеников на всех этапах общения.

Заочная школа педагогического общения

Задание 5

1. Осознаете ли вы, какую роль играет стиль общения с детьми в вашей профессиональной деятельности?
2. Какие из предложенных в главе стилей педагогического общения свойственны вам?
3. Проанализируйте, какие негативные особенности характерны для вашего стиля общения с детьми. Четко сформулируйте и наметьте программу их преодоления.
4. Попросите кого-либо из коллег побывать на ваших уроках и охарактеризовать ваши особенности общения с детьми. Соотнесите эти данные с результатами самоанализа. Это поможет вам точнее осознать особенности собственного стиля общения с детьми.
5. Проанализируйте, как влияет изменение стиля общения на весь педагогический процесс (урок, ситуацию и т. п.).
6. На основе предлагаемой в главе программы займитесь систематическим изучением и соответственно формированием собственного стиля общения с детьми.
7. Понаблюдайте за особенностями общения ваших коллег и определите для них пути преодоления недостатков.
8. Наблюдайте за стилем общения во всех сферах жизни и деятельности. Это поможет вам четко определить стилеобразующие особенности собственных взаимоотношений с детьми.
9. Рекомендуем заполнить тестовую карту оценки стиля коммуникативной деятельности учителя, разработанную казанскими психологами на основе идеи А. А. Леонтьева. Пусть по ней вас оценят коллеги.

Тестовая карта оценки стиля коммуникативной деятельности учителя

Оцените поведение учителя по следующей шкале. При обсуждении постарайтесь обосновать, какие действия преподавателя вызвали те или иные оценки.

Доброжелательность 3 2 1 0 1 2 3 Недоброжелательность

Заинтересованность	3 2 1 0 1 2 3	Безразличие
Поощрение инициативы учащихся	3 2 1 0 1 2 3	Подавление инициативы
Открытость (свободно выражает свои чувства, нет «маски»)	3 2 1 0 1 2 3	Закрытость (стремится не выходить за рамки социальной роли, боится возможных недостатков, беспокоится за престиж)
Активность (стремится постоянно быть в общении, держать учащихся в тонусе)	3 2 1 0 1 2 3	Пассивность (пускает общение на самотек)
Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	3 2 1 0 1 2 3	Жесткость (не видит возникающих проблем, не умеет заметить начинающегося конфликта)
Дифференцированность в общении	3 2 1 0 1 2 3	Отсутствие дифференциации в общении

Протокол коммуникативной деятельности
Учителя и учащиеся
(по А. А. Леонтьеву)

Форма занятия _____

Дисциплина _____

Учитель _____

Класс _____

Дата _____

Форма коммуникативного воздействия	количество
1. Вопросы всему классу (по теме занятия)	
2. Вопросы отдельным учащимся (по теме занятия)	
3. Прямые указания по организации работы (требования, задания и т. д.)	
4. Дополнения к ответу учащегося	
5. Поправка к ответу учащегося	
6. Одобрительная оценка (оценочное суждение)	
7. Отрицательная оценка (оценочное суждение)	

8. Вопросы учащихся учителю

9. Ответ учащегося по собственной инициативе

10. Побуждение учителем учащихся к деятельности

11. Дисциплинарное замечание

12. Шутка с целью снять напряженность, разрешить конфликтную ситуацию

13.

14.

Глава VI.
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

> Можно много видеть, читать, можно кое-что вообразить, но чтобы сделать,— необходимо уметь, а умение дается только изучением техники.
>
> *Максим Горький*

1. СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Общение с ребенком, с классом... Сколько десятков и сотен микроэлементов включает оно в себя! Это и речь, и мимика, и интонация, и нравственный уровень взаимопонимания. А какую важную роль играет общая психологическая атмосфера урока!

Попытаемся более подробно разобраться в непосредственном взаимодействии педагога с детьми на уроке, проанализировать, расшифровать и объяснить, что происходит в этой трудноформализуемой сфере.

Для познания технологии профессионального общения целесообразно в акте непосредственной педагогической коммуникации выделить определенные элементы, стадии и т. п. Иначе говоря, необходимо представить себе структуру профессионально-педагогического общения, что позволит потом этим процессом управлять.

А для этого необходимо как минимум установить последовательность осуществления непосредственной педагогической коммуникации, основные творческие этапы которой уже были рассмотрены ранее. При этом опереться можно на учение К. С. Станиславского о сценическом общении, поскольку сценическая деятельность — это своеобразная модель человеческого поведения.

В результате исследования удалось выделить пять стадий процесса профессионально-педагогического общения, которые мы попытаемся охарактеризовать [1].

Ориентирование в условиях общения. На этой стадии происходит сложный процесс прилаживания общего стиля общения к сегодняшним условиям общения (урока, мероприятия и т. п.). Установлено, что подобная адаптация опирается на следующие моменты: 1) осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися, аудиторией; 2) мысленное восстановление предыдущих особенностей общения в данном коллективе — коммуникативная память; 3) уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности (исходя из ситуации в классе и текущих педагогических задач). Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс

---

[1] См.: *Кан-Калик В. А.* Проблемы профессионально-педагогического общения//Сов. педагогика.— 1979.— № 6.

в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредоточиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

Надо иметь в виду, что при организации первичного общения педагога с незнакомым классом выделяют еще одну предварительную стадию — так называемую предкоммуникативную атмосферу. Складывается она на основе изначальной информированности учителя об учащихся, а последних — о педагоге. Первичная информация, полученная как по официальным, так и по неофициальным каналам, создает предпосылки, во многом определяющие особенности предстоящей коммуникативной деятельности.

Эта опережающая стадия общения хорошо представлена в деятельности Ш. А. Амонашвили. Он начинает процесс общения с будущими своими первоклассниками задолго до того, как они в первый раз придут в школу. За неделю до начала занятий каждый ребенок получает письмо такого содержания:

«Здравствуй, дорогой .....
Я твой учитель. Меня зовут Шалва Александрович.
Поздравляю тебя — ты поступаешь в школу, становишься взрослым. Надеюсь, что мы с тобой станем большими друзьями и что ты будешь дружить со всеми ребятами в классе. А знаешь, сколько у тебя будет товарищей? Тридцать пять. Школа у нас большая, в четыре этажа, с переходами. Ты уже взрослый и поэтому сам должен найти свой класс...

...Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой!

Учитель»[1].

Обратите внимание на то, как точно построена эта стадия общения: здесь и установка на предстоящую встречу с учителем (а значит, непременные размышления малыша: какой он — учитель?); здесь и ориентация на новый вид деятельности и на предстоящее общение с одноклассниками. Все вместе создает своеобразную эмоциональную атмосферу, предвосхищающую удовлетворение от предстоящего общения в школе. И недаром на первой странице этой интересной книги читаешь: «Давайте доставлять детям радость от общения с нами».

Первые минуты работы учителя в классе — это уже качественно новый этап общения. Здесь происходит соотнесение ранее известного с новой информацией, в результате порой изменяются ранее планируемые приемы и способы общения. А далее следует поиск и организация коммуникативной общности, на основе которой можно строить учебно-воспитательную деятельность.

Понятно, что в данном случае важную роль будет играть такой психологический фактор, как первое впечатление. Исследования А. А. Бодалева показали, что у значительного числа людей про-

[1] *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети.— М., 1983.— С. 12.

является тенденция связывать психические качества окружающих с особенностями их внешности. Например, людей, носящих очки, многие воспринимают как умных, образованных, солидных, порядочных и т. п.[1].

Огромное значение эффект первого впечатления имеет в работе с детьми. На основе первого впечатления формируется изначальный и нередко довольно устойчивый стереотип восприятия педагога. Причем иногда важную роль играют не только содержательные характеристики деятельности учителя, но и умение одеваться, манера поведения и т. п. И чем старше воспитуемые, тем тщательнее должен готовиться педагог к первой встрече с ними. «И плохо завязанный или сдвинутый набок галстук, нечищенные ботинки, неглаженное платье и т. д.,— справедливо отмечает В. Селиванов,— рождают ощущение суетливой поспешности или лени, нетребовательности к себе или безразличия к окружающим, рассеянности внимания или несобранности. Все эти недостатки, малые и большие, в любом случае вызывают ответную реакцию неодобрения или снисходительности»[2]. Аналогичную реакцию вызывает и слишком яркий костюм, кричащая расцветка платья, смелые наряды и т. п. Опыт показывает, что несовершенство внешних показателей нередко сразу настраивает школьников отрицательно или в лучшем случае иронически-снисходительно по отношению к новому педагогу. Порой возникает повод и для довольно метких кличек, острот и т. п., на которые так щедры старшеклассники. Естественно, если учитель — человек талантливый, добросовестный и деятельный, эта негативная позиция учащихся постепенно преодолевается, но ее могло бы и не быть. Учитель должен тщательно готовиться к первому общению с аудиторией, в этом деле нет мелочей. Первая встреча формирует у детей представление о личности воспитателя, так как облик и внутренние свойства личности, конечно же, имеют взаимосвязь.

От успешности начальной стадии общения в воспитательном процессе зависит успешность осуществления всего процесса коммуникации.

Вот как кинорежиссер М. Ромм, очевидец выступления В. И. Ленина, рассказывает об умении Владимира Ильича мгновенно ориентироваться в обстоятельствах общения и налаживать контакт с аудиторией.

Оратор, выступающий перед аудиторией (это были солдаты), никак не мог наладить с ними контакт, его постоянно перебивали. В это время появился Ленин.

«Ленин, по-видимому, сразу почувствовал сложную обстановку и оценил аудиторию. Он подошел к самому краю сцены. Зал затих. Выступавший сказал:

— Хорошо, Владимир Ильич, что вы приехали! Это товарищ

[1] См. об этом: *Бодалев А. А.* Формирование понятия о другом человеке как личности.— Л., 1970.

[2] *Селиванов В.* Этическое и эстетическое в поведении человека//В кн.: Советский этикет.— Л., 1974.— С. 77.

Ленин,— обратился он к нам.— Я вам уступаю слово, Владимир Ильич.

Ленин прошел вдоль края подмостка и, казалось, очень внимательно посмотрел каждому в глаза. Остановился. Потом подмигнул нам тем глазом, которого не видел оратор, но видели мы, и сказал оратору, глядя на нас:

— Нет, зачем? Вы начали, вы и продолжайте, а мы вас послушаем.

Раздался смех. Ведь Ленин успел заметить, что мы плохо слушали оратора. Своей полной скрытого юмора репликой он сразу завоевал зал. Он взял всех нас в союзники: «мы», т. е. и он сам, и все сидящие в зале, «мы вас послушаем»...

Оратор быстро закончил речь. Ленин стал говорить. Он говорил очень просто, с какой-то серьезной доверчивостью. Он аргументировал, почему нам приходится воевать (тогда начиналась война с Польшей), почему мы не можем еще заключить мир, почему нужны новые контингенты на фронт и почему, по крайней мере еще год, будет плохо с продовольствием.

И потому ли, что Владимир Ильич говорил, шагая вдоль края сцены, все время повернув голову к залу, но все мы почувствовали какой-то необыкновенный контакт с ним. Иногда он останавливался и особенно внимательно разглядывал тех делегатов, которые оказывались напротив него. Он говорил, а в то же время как бы спрашивал взглядом: понимаете ли вы меня, согласны ли вы со мной? И каждому казалось, что именно ему в глаза глядел Владимир Ильич»[1].

Работая над собой, стремитесь постоянно иметь в виду основные требования к организации этой стадии педагогического общения:

— думайте над собственным внешним видом, над целостным впечатлением, которое вы можете произвести на ребят;

— учитывайте сегодняшнюю ситуацию общения, ставьте перед собой эту задачу, не игнорируйте эту фазу общения;

— цепко держите в своей коммуникативной памяти общую тональность взаимоотношений с классом, не делайте резких поворотов в системе взаимоотношений с детьми;

— старайтесь скорректировать сложившийся тон деятельности, если сегодняшняя ситуация общения не соответствует задуманному, будьте чутким к коммуникативной атмосфере урока;

— приводите в соответствие общий стиль общения и сегодняшнюю ситуацию взаимодействия, будьте оперативными в решении импровизационных задач педагогического общения;

— начиная взаимодействие с классом, думайте не только о собственных педагогических задачах, но и о детях, их состоянии, готовности к совместной деятельности, создавайте в первые мгновения урока ситуацию психологической совместимости.

По существу, на этой стадии общения необходимо привести в

[1] *Ромм М.* Беседы о кино.— М., 1964.— С. 36—37.

соответствие систему общения и систему педагогических задач, стоящих перед учителем.

Чрезвычайно важным моментом в педагогической деятельности является *привлечение к себе внимания,* поскольку дальнейшее плодотворное общение с классом возможно только в том случае, если внимание ребят сконцентрировано на педагоге. Понятно, что необходимость внимания к учителю регулируется официальными правилами взаимоотношений учителя и учащихся, но тем не менее для продуктивного и органичного общения педагог обязан сконцентрировать на себе внимание класса, рассматривать это как важную текущую коммуникативную задачу. Анализ педагогической деятельности позволяет выделить несколько вариантов организации этой стадии общения — привлечения к себе внимания объекта общения:

1. Речевой вариант (вербальное обращение к учащимся).
2. Пауза (с активным внутренним общением — требованием внимания).
3. Двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т. п.).
4. Смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих.

Чаще всего используется именно смешанный тип привлечения внимания. Естественно, что способы привлечения к себе внимания должны соответствовать общему стилю сложившегося общения педагога и обучающихся.

Концентрация внимания на педагоге как на инициаторе общения, во-первых, создает известную психологическую общность общающихся, во-вторых, способствует плодотворной реализации учебно-воспитательных задач, в-третьих, создает социально-психологическое обеспечение всей деятельности.

Вспоминается случай из школьной практики. В IX класс на урок геометрии вместо заболевшего преподавателя пришел молодой учитель, только что окончивший вуз. Школьники узнали об этом до начала урока и решили испытать нового преподавателя «на прочность».

...Заканчивается перемена, в классе еще стоит шум. И вот открывается дверь и стремительно входит новый учитель. На мгновение поворачивается к доске, удар мелом... и на доске появляется ровнехонькая окружность, которую можно выполнить только циркулем. «Здравствуйте ребята! Я ваш новый учитель, начнем работать». Эти слова были произнесены в примолкшем, потрясенном классе.

Урок начался, а потом на перемене весь класс дружно пытался воспроизвести на доске фигуру, так ловко выполненную учителем.

Правильно выбранный способ привлечения внимания перед началом общения может оказать активное, мобилизующее воздействие на класс, нередко более действенное, чем повышение голоса и, к сожалению, еще встречающийся в педагогической практике окрик.

Значительными возможностями сосредоточения внимания класса обладает жест. Эмоционально насыщенный жест, как правило, приковывает внимание слушателей. Обратимся опять к истории. Вот воспоминания А. А. Андреева о В. И. Ленине: «Во время речи он весь жил и находился в движении. Говорил он обычно вне трибуны, она его стесняла. Вот он выходит на трибуну для доклада, но после первых же фраз ее покидает. Весь он устремился вперед; переходя с места на место, сопровождая речь живой жестикуляцией, то наклоняясь, то откидываясь всем корпусом в зависимости от хода мысли, он старается крепче вложить в сознание слушателей свои доводы. Вся его фигура полна энергии и огромной внутренней силы»[1].

В обыденном общении по характеру жестикуляции мы нередко судим о человеке, о его культуре, умении управлять собой, общаться с людьми. Резкие, неоправданно грубые жесты нередко отталкивают нас от собеседника, а, наоборот, сдержанность и одновременно выразительность жестикуляции формируют интерес и уважение к собеседнику, придают ему весомость, значимость, серьезность.

Особую весомость жест приобретает в педагогическом общении. Некоторые исследователи ораторского искусства считают, что приблизительно около 40% информации в лекции несут жест и мимика. Сама речь и ее чисто информационный потенциал становятся яркими, доходчивыми. Вербальное общение с помощью жеста получает серьезное эмоциональное подкрепление.

Точность движения и жеста в системе педагогического общения чрезвычайно важна, тем более если они выступают как семантические движения, заменяющие слова, например «остановись», «уйди», «да», «нет», «прошу вас», «тише» и т. п.[2]. Иногда эти движения взаимодействуют со словами, иногда полностью заменяют их. Но в любом случае если в обыденном общении семантические движения совершаются сами собой, то в системе профессионального общения они должны быть осознанными и максимально управляемыми, должны передавать психологические переживания, а для этого требуется высокая пластичность и выразительность тела.

Важную роль в процессе организации педагогического общения играет этап, который Станиславский называл *«зондированием души объекта»*[3].

По существу — это своеобразный поисковый этап любого акта коммуникации, так как перед тем как действовать, например излагать новый материал, педагог как бы ощупывает зрительно класс, внутренне подготавливая ребят к предстоящему общению, к восприятию нового материала.

Этот этап носит как бы предстартовый характер — педагог уточняет сложившиеся на предыдущих стадиях представления об условиях общения и возможных коммуникативных задачах, пыта-

[1] *Андреев А. А.* О Владимире Ильиче Ленине.— М., 1979.— С. 57—58.
[2] См.: *Кох И. Э.* Основы сценического движения.— Л., 1970.— С. 18.
[3] *Станиславский К. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 2.— С. 288—289.

ется уловить уровень готовности аудитории к немедленному началу продуктивного общения, стремится выбрать оптимальный момент для начала общения. Нередко этот этап упускается из виду, что сказывается на эффективности всего последующего процесса общения. Этот этап как бы переходный от подготовительного цикла к действенному общению, когда происходит быстрая итоговая корректировка и окончательное уточнение заранее продуманных приемов общения применительно к состоянию класса и сегодняшним возможностям восприятия материала учащимися.

А. А. Бодалев подчеркивает, что «практика воспитательной работы требует от лиц, непосредственно организующих воспитательный процесс, высокой сенсорной культуры, проявляющейся, в частности, в сильно развитом умении различать и правильно истолковывать очень точно нюансы в макро- и микроэкспрессии воспитанников»[1]. Создается своеобразный эффект «коммуникативного зеркала», с помощью которого педагог различает эмоциональные зависимости, помогающие ему ориентироваться как в эмоциональном, так и в учебно-воспитательном микроклимате урока. Этот эффект основывается прежде всего на умении учителя понять состояние другого человека, на способности мысленно воссоздать переживания другого человека не только в отдельных ситуациях, а на протяжении всего процесса взаимодействия[2].

Сложность воссоздания чувств и переживаний ученика в профессионально-педагогическом общении заключается в том, что учитель, как правило, работает с коллективом учащихся, а воссоздать эмоциональную модель переживания коллектива трудней, ибо необходимо иметь в виду особенности чувствований каждого школьника в отдельности и коллектива в целом. По общему настроению класса педагог должен уметь составить представление о переживаниях отдельных учащихся, и наоборот.

Проблема понимания учителем учащихся — ключевая в профессионально-педагогическом общении. Во-первых, это залог творческой работы педагога; во-вторых, верное понимание личности учащегося способствует более плодотворному формированию коллектива и позитивных межличностных отношений. И наконец, самое главное: именно при условии точного и адекватного взаимопонимания возможна успешная реализация учебной деятельности. Таков общий социально-психологический фон, создаваемый взаимопониманием в учебно-воспитательном процессе.

Начинающему педагогу необходимо целенаправленно форми-

[1] *Бодалев А. А.* Формирование понятия о другом человеке как личности.— Л., 1970.— С. 87.

[2] В данном случае мы имеем дело с особой разновидностью воображения, связанного с непосредственной коммуникативной деятельностью. Подчеркивая его своеобразие, А. А. Бодалев отмечает: «Процесс мысленного воссоздания чужих чувств и намерений развертывается у индивида в ходе непосредственного взаимодействия его с другим человеком. Деятельность воображения в этом случае протекает на основе прямого восприятия индивидуумом поступков, экспрессии, содержания речи, качества деятельности личности» (Там же.— С. 38—39).

ровать у себя навыки эмоционального моделирования состояния класса и отдельных учащихся. Кроме учебных занятий, которые приведены в разделе тренинга, полезно систематически накапливать опыт распознавания личности человека: прохожего, товарища по работе, соседа в трамвае и т. п. Мастерство педагогического общения неразрывно связано с умением верно ориентироваться в личности. Последнее помогает понять уровень готовности детей к деятельности и их эмоциональное состояние, настроить на предстоящее общение, создать в классе предстартовую коммуникативную ситуацию, причем не только для детей, но и для педагога.

И наконец, еще одна стадия педагогического общения — *вербальное общение,* изложение учебного материала учителем, передача своих ви́дений объекту — эпицентр процесса педагогического общения, его педагогическая сердцевина. К. С. Станиславский выдвигал важную и в педагогическом отношении задачу: заставить объект не только услышать, понять, но и увидеть внутренним зрением передаваемое.

Выразительная, яркая речь, точность и одновременно действенность определений, способность вызвать образное ви́дение излагаемого материала — все это крайне необходимо для педагога. Причем умение заставить ученика увидеть то, о чем идет речь, значительно повышает эффективность педагогического общения. Познавательную информацию о предмете ученик может получить и самостоятельно, из книги, а вот сопроводить этот материал системой образов путем доходчивого эмоционального изложения, в процессе хорошо организованного общения может только учитель. Естественно, что большую роль здесь играет образное мышление учителя, педагогическое воображение, помогающее учащимся увидеть явления и процессы, о которых идет речь, обеспечивающее четкость и наглядность материала, его убедительность и увлекательность.

Г. И. Щукина верно в этой связи указывает на значимость эмоциональной атмосферы общения, которая формирует эмоциональный тонус учебного процесса [1].

Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, оно должно стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности.

В системе педагогического общения слово педагога — «возбудитель образов», по словам Станиславского. По сути дела, с формированием образного ви́дения учебного материала связана во многом методика В. Ф. Шаталова, в реализации которой важную роль играют не только структурно-логические, но и эмоционально-ассоциативные компоненты. Система образного ви́дения характерна и для общения В. А. Сухомлинского.

В процессе педагогического общения, как и при словесном общении на сцене, «говорить нужно не столько уху, сколько глазу». «Слушать на нашем языке,— указывал Станиславский,— означает

---

[1] См.: *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе.— М., 1979.— С. 112.

видеть «то, о чем говорят, а говорить — значит рисовать зрительные образы». Заставить партнера видеть вашими глазами,— учил Станиславский,— вот основа речевой техники. Но для того чтобы передавать эти образы другому, надо, разумеется, прежде всего видеть самому. В нашем сознании должна возникать непрерывная цепь внутренних ассоциативных образов — зрительных и слуховых. Это, по терминологии К. С. Станиславского, «ви́дения внутреннего зрения» и «слышания внутреннего слуха».

...Именно этими живыми мысле-образами и воздействует актер на партнера, будоражит его воображение, вызывает на ответные отклики. Слово без сопровождающих его «ви́дений», без подтекста — мертво»[1].

Эти положения Станиславского, принятые советской да и мировой театральной педагогикой, имеют принципиальное значение для организации педагогического общения, где огромную роль играет образность речи, умение педагога воссоздать образную картину того, о чем идет речь. Причем эта особенность общения необходима любому педагогу: физику, математику, географу и другим, ибо образное ви́дение материала помогает в усвоении любого предмета.

Вот почему необходимо специальное обучение владению техникой образной передачи материала, когда учитель не просто сообщает, а находит слова, создающие определенный образ, будоражащие воображение учащихся, вызывающие ассоциации, помогающие мысленно воспроизводить то, о чем идет речь на уроке.

Одновременно необходимо подчеркнуть, что стадия вербального общения должна быть пронизана ярко выраженным личным отношением педагога к тому, о чем идет речь. Важность этого момента подчеркивали в свое время М. И. Калинин, А. В. Луначарский. Эмоциональным, образным представлял себе идеальный вариант педагогического общения А. С. Макаренко. Он вспоминал школьного учителя М. В. Нестерова, рассказывавшего детям о «Слове о полку Игореве». «Старик читал всегда стоя за кафедрой, предпочитал простую, точную речь, в которой редко встречалось открытое горячее слово. Но зато в его мимике было столько эмоций и правды, столько ума, то восхищенного, то осуждающего, то сомневающегося, столько сдерживаемой силы души, что мы не способны были оторваться от его лица. Читая нам, он сам жил горячо и глубоко...

Начинал говорить о «Слове» Мефодий Васильевич неожиданными словами: ...Представьте себе, такой поэт... страстный, настойчивый, жил в XII веке и оставил нам свой горячий призыв, призыв гражданина!..

Читал он просто, без приемов декламаторских, но умел незаметно вложить в каждое слово столько чувства, такую убежденность, что древнее слово неожиданно хватало за сердце...»[2].

---

[1] *Крыжицкий Г. К.* О системе Станиславского.—М., 1965.— С. 76—77.
[2] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 7.— С. 113—114.

Макаренко ориентировал педагога на активное воссоздание зрительного образа преподаваемого материала (на этом же настаивал и Станиславский).

В процессе взаимодействия педагога и обучающихся и восприятия школьниками того, что говорит педагог, важную роль играют коммуникативные средства передачи переживания. Следовательно, методы обучения, избранные педагогом, должны опираться на прочный фундамент, который в данном случае составляют речь, голос, выразительность фразы и интонационная выразительность, мимические и пантомимические средства передачи информации и чувств. Пропущенные через этот арсенал выразительных средств дидактические приемы приобретают реальное, действенное значение. Самые глубокие чувства и мысли педагога, не подкрепленные хорошей выразительной речью, интонационной выразительностью, адекватными коммуникативными средствами, не принесут высоких результатов и останутся не воспринятыми учащимися.

2. РЕЧЕВЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Анализ деятельности начинающих учителей показывает, что нередко хорошо подготовленный урок, не подкрепленный яркой, образной речью учителя, не реализует до конца свои обучающие и воспитывающие возможности. Вот почему развитие речевой культуры педагога следует рассматривать, с одной стороны, как средство оптимизации обучения, а с другой — как фактор усиления его воспитательного воздействия.

Речевые способности являются органичным компонентом коммуникативных способностей учителя, важным звеном его коммуникативной культуры в целом. Психологи выделяют следующие компоненты речевых способностей: хорошая вербальная память, правильный отбор языковых средств, логичное построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника, высокий уровень антиципации [1]. Естественно, что в реализации речевых способностей важную роль играет общая эрудиция и культура учителя.

Речевые способности помогают педагогу эффективно решать текущие коммуникативные задачи. Уточняя ранее приведенную схему, можно сказать, что если коммуникативная задача вытекает из задачи педагогической, то речевая задача вытекает из задачи коммуникативной и является средством ее реализации. Таким образом, вырисовывается следующая зависимость:

Педагогическая задача → Коммуникативная задача → Речевая задача

В процессе педагогической деятельности педагог решает бесчисленное множество речевых задач, так как речевое воздействие

[1] *Ильюк Б. А.* Роль речевых способностей в общении//В кн.: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований.— Л., 1972.— С. 71.

является ведущим средством педагогического общения. (Естественно, возможны и мимические и пантомимические средства решения коммуникативных задач, но чаще всего они сопровождают речевые средства, хотя иногда выступают и относительно самостоятельно.)

Говоря о педагогическом общении, необходимо обратить внимание на взаимосвязь *делового* и *личностного* аспектов [1]. *Деловая характеристика* педагогического общения связана с информационной функцией педагога — носителя определенной научной и нравственой информации, организующего процесс обмена этой информацией с учащимися. *Личностное содержание* педагогического общения составляют внутренние отношения педагога к передаваемой информации и к тем, кому она адресована. На личностном уровне общения реализуется нравственный потенциал общения, научно-педагогическая информация перестает быть для учителя и, соответственно, для учащихся просто тем или иным научным фактом — она одухотворяется личностными, мировоззренческими установками педагога.

В процессе образно-эмоциональной передачи информации реализуется единство избранного метода воздействия и его коммуникативной основы. Организация этого соответствия — чрезвычайно важная педагогическая задача.

Не менее важна и такая стадия педагогического общения, как *обратная связь*. Условно можно выделить два вида обратной связи — *содержательную* и *эмоциональную*. Содержательная обратная связь дает информацию об усвоении объясняемого материала учащимися. Устанавливается этот вид обратной связи через вопрос, беглое замечание, фронтальный, оперативный опрос в процессе изложения нового материала. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через общий эмоциональный настрой класса на данном уроке, уловить который можно через поведение учащихся, их глаза, выражение лиц. Эта эмоциональная сторона, важная для поддержания и развития нужного уровня общения, порой недооценивается начинающими педагогами.

Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере урока. А. А. Бодалев отмечает, что хорошо функционирующая обратная связь выступает одним из необходимых условий успешной работы руководителя, воспитателя, учителя. Когда по какой-либо причине механизм обратной связи начинает работать с перебоями, человек, взаимодействующий с другими людьми, не фиксирует всех их действий, отражает их выборочно, случайно, не в связи друг с другом, неправильно их интерпретирует и, соответственно, неадекватно на них отвечает. Контакт между людьми разлаживается, взаимодействие

---

[1] *Шакуров Р. Х.* Модель функционально-генетической структуры общения//В кн.: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований.— С. 185.

нарушается. Поддержание обратной связи должно осуществляться буквально с первых минут общения.

Организуя собственное профессиональное самовоспитание, понаблюдайте за собой:

— существует ли в вашем общении с учащимися обратная связь, в чем она проявляется;

— способны ли вы в процессе общения с учащимися улавливать их настроение, желание, готовность к работе, изменения в эмоциональных состояниях и т. п.;

— можете ли вы, войдя в класс, по виду учащихся сориентироваться в общей атмосфере;

— рассказывая что-либо детям, можете ли вы уловить, кто из них выключен из общей деятельности;

— фиксируете ли вы моменты, когда обратная связь нарушается.

Проанализированные нами стадии общения в педагогическом процессе, как правило, повторяются на разных этапах урока. Можно сказать, что они составляют общую коммуникативную структуру урока и одновременно выступают как подструктуры в каждом относительно самостоятельном компоненте урока (опрос, объяснение нового материала и т. п.). Все эти стадии взаимосвязаны. Игнорирование какой-либо из них может снизить эффект педагогического воздействия. Педагог должен отчетливо представить себе логику и этапность процесса общения и последовательно ее осуществлять. А трудностей здесь много.

Педагог далеко не всегда отдает себе отчет в том, что для разрешения проблемной педагогической ситуации необходимо осознать и проблемную коммуникативную ситуацию. Иначе говоря, после того как выбран метод, необходимо решить, какими коммуникативными средствами он будет реализован. В практике, особенно начинающих учителей, часты случаи несоответствия избранного метода воздействия (обучения) способу общения педагога с детьми, что, конечно же, не может не повлиять отрицательно на результаты педагогического труда. Избранный метод педагогического воздействия будет эффективным в том случае, если соответствует: а) общей структуре общения педагога с классом; б) избранной структуре общения на данном уроке. И если методическая структура деятельности благополучно накладывается на структуру общения и они адекватны, то результат учебно-воспитательного взаимодействия будет значительным.

Начинающий педагог в первые годы работы в школе вполне естественно стремится ориентироваться на опытных учителей. Молодые учителя нередко пытаются подражать старшим коллегам, даже копируют их. Опыт других в таком тонком и сложном деле, как организация общения, безусловно, полезен, но небходимо с самого начала искать собственные возможности коммуникативной деятельности, которые помогут, во-первых, овладеть технологией профессионально-педагогической коммуникации, во-вторых, сделать процедуру общения органичной, адекватной творческой индивидуальности педагога.

3. СРЕДСТВА, ПОВЫШАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Владение технологией общения помогает педагогу организовать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, избранная для взаимодействия, т. е. «технологическая» неподготовленность в общении, может привести к конфликту между учителем и учеником.

Мы подходим к осмыслению еще одного чрезвычайно важного элемента профессионального общения, который, используя термин К. С. Станиславского, называем *приспособлением в общении*. Под приспособлением в общении мы понимаем систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т. п.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации.

Любой акт человеческого общения неизбежно включает в себя определенную систему приспособлений к объекту. В профессиональной коммуникации приспособление обеспечивает эффективность воздействия.

М. О. Кнебель, называя приспособление «внутренней и внешней формой общения людей», видит здесь «психологические ходы, применяемые друг к другу, изобретательность в воздействии одного человека на другого»[1].

А. С. Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно»[2].

Коммуникативные приспособления в педагогическом общении имеют чрезвычайно важное значение, поскольку педагогические ситуации, как правило, стремительно развиваются и весь педагогический процесс представляет собой движущуюся коммуникативную систему, эффективность управления которой во многом зависит от умения педагога находить и «прилаживать» приспособления для общения.

Начинающий педагог должен формировать у себя навыки моментального включения системы коммуникативных приспособлений в каждой новой педагогической ситуации. Интересно, что точность и качество найденной системы приспособлений в общении соотносятся с общей эффективностью методики воспитательного воздействия, с правильным конечным результатом применения того или иного метода воздействия. Каждый метод воздействия в сочетании с системой приспособлений в общении будет приобретать несколько иное звучание, значение, силу и направленность.

Психотерапевт Владимир Леви в своей книге «Искусство быть другим» приводит такую ситуацию:

---

[1] *Кнебель М. О.* Поэзия педагогики.— М., 1976.— С. 116.

[2] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 269.

«Антон задумчиво грызет пряник.

Бабушка (*ласково, заботливо*): Антоша, оставь пряник, он черствый. На, съешь лучше апельсин. Смотри, какой он красивый! Я тебе очищу.

Антон (*вяло*): Не хочу апельсина.

Бабушка (*убежденно*): Антон, апельсины надо есть! В них находится витамин цэ.

Антон (*убежденно*): Не хочу витамина цэ.

Бабушка: Но почему же, Антон? Ведь это полезно.

Антон (*проникновенно*): Я не хочу полезно.

Бабушка (*категорически*): Надо слушаться!

Антон (*с печальной усмешкой*): А я не буду.

Бабушка (*возмущенно обращаясь в пространство*): Вот и говори с ним. Избаловали детей. Антон, как тебе не стыдно?!»

Вот как комментирует эту модель общения сам автор. Бабушка, отлично понимая, что перед ней ребенок, и желая ему добра, все-таки обращалась не к совершенно конкретному ребенку — Антону, а к тому, который существовал в ее, бабушкином, представлении. Соответственно, по мнению В. Леви, вел себя и Антон: ему предлагали образ Разумного Послушного Мальчика (каким он должен был быть в воображении бабушки), а он сопротивлялся как мог, желая оставаться самим собой. Возможен другой вариант той же ситуации, выстроенный в общенческо-игровом плане. Вот он:

«Бабушка: Антон, послушай-ка, помоги досказать сказку. Однажды Апельсин пришел в гости к Прянику и вдруг видит, что Пряник уходит в Рот. «Эй, Пряник,— закричал Апельсин.— Постой, куда же ты? Погоди минуточку! Давай поговорим».

Антон—Пряник: Давай.

Бабушка—Апельсин: Слушай, Пряник, я ведь твой старый друг. Мне скучно без тебя. Если ты уйдешь в эту пещеру, я останусь один. Так с друзьями не поступают.

Антон—Пряник: Я не знал, что ты придешь. Я могу и не уходить. Только вот меня немножко откусили уже.

Бабушка—Апельсин: Это неважно. Давай пойдем вместе. Чур, я первый.

Антон—Пряник: Хитрый какой. Я первый начал...

Бабушка—Апельсин: А я первый сказал, а кто первый сказал, тот и пенку слизал. Понял?

Антон—Пряник: Понял... А давай по очереди?

Бабушка—Апельсин: Ну ладно, договорились. Ты уже откушен? Значит, теперь моя очередь».

Замечательный пример организации приспособления в общении с ребенком.

Итак, для организации продуктивного педагогического общения необходимы определенные коммуникативные средства — в частности *приспособление*, которое может сделать общение педагогически более прицельным. Система коммуникативных приспособ-

лений во многом способствует активизации контакта учителя и учеников.

Понятно, что «технологические» приемы общения должны опираться на искреннее, заинтересованное отношение педагога к детям, но без знания и овладения технологией профессионально-педагогического общения продуктивно общаться с аудиторией трудно.

Если рассматривать процесс профессионального общения в плане «технологическом», то, очевидно, есть смысл согласиться с мнением известного советского исследователя П. М. Ершова, который утверждает, что общение-взаимодействие есть не что иное, как борьба мотивов, позиций, установок. Ведь воздействуя на ученика, мы стремимся организовать его поведение в нужном направлении, найти «слабые точки», выделить «управляющие факторы и избирательно воздействовать на них»[1]. Иными словами, общение педагога с классом основано на стремлении ввести в сознание учащихся определенные установки, мотивы, дать определенную познавательную и нравственную информацию, вызвать сотворчество, инициативу. Именно в этом и состоит специфика педагогического общения, сверхзадачей которого является оказание активного воспитательного воздействия в процессе взаимодействия учителя с детьми.

«Технологические» средства, подкрепляющие воздействие, исследованы в современной театральной педагогике и вполне применимы, как показывает практика, в деятельности педагога. П. М. Ершов выделяет ряд средств, дополняющих речь актера. *Мускульная мобилизованность* — обязательное условие начала всякого наступления. Выражается в общей собранности внимания и, следовательно, в направлении взгляда, в глазах, в дыхании и в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности — в подтянутости спины-позвоночника. Это рабочее состояние тела, готовность преодолевать препятствия, которые еще не возникли, но вот-вот возникнут. Мускульная мобилизованность необходима и в начальной стадии любого педагогического воздействия, она помогает педагогу занять активную, инициативную позицию ведущего в предстоящем общении, подкрепляет речевое воздействие общим «коммуникативным состоянием», которое, естественно, передается детям. Хорошо, когда мускульная мобилизованность несколько опережает речевое воздействие, как бы внутренне мобилизуя и самих детей на предстоящее общение, укрепляя этим самым вербальную его основу. Здесь уместно вспомнить рекомендации лектору: «Направляясь к трибуне, оратор знает, что сейчас все внимание сосредоточено на нем. Поэтому он всем своим видом стремится продемонстрировать энергию, готовность и желание сообщить аудитории нечто важное. Очень плохо, если походка орато-

---

[1] *Леонтьев А. А.* К психологии речевого воздействия//В кн.: Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации.— М., 1972.— С. 31.

ра выдает его смущение, нерешительность или безразличие»[1]. Эта общая «физическая» картина готовности к общению самым существенным образом стимулирует расположенность к общению аудитории.

Следующим средством, подкрепляющим воздействие, П. М. Ершов называет *инициативность*, «которая требует определенного телесного поведения и определенного звучания речи»[2]. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны. Они рождаются в познавательной и эмоциональной атмосфере сегодняшней деятельности и постоянно меняются под воздействием изменяющихся педагогических задач.

Инициативность педагога в процессе педагогического общения может быть двух видов: а) педагог открыто выступает как инициатор деятельности (общения); б) он выступает как скрытый инициатор деятельности (косвенная ориентация учащихся на деятельность через вызов у них потребности к этой деятельности, причем у школьников создается впечатление, что инициаторами деятельности являются они сами).

Чрезвычайно важен в педагогическом отношении изначальный момент коммуникативной инициативы, когда осуществляется своеобразная коммуникативная атака педагога на класс и завоевывается коммуникативное преимущество.

Следующей важной задачей является, с одной стороны, удержание инициативы в общении, а с другой — управление этой инициативой через систему приспособлений в общении, придание ей необходимых ситуативных коммуникативных форм и т. п. В этом смысле можно говорить об авторитарной инициативе, демократической, скрытой, создающей эффект самоинициативы у детей.

Еще одной группой средств, подкрепляющих воздействие, являются, по классификации П. М. Ершова, *достройки и пристройки*[3]. Пристройка — это непроизвольное приспосабливание человеком своего тела для воздействия, когда представление человека о качествах объекта диктуют состав, порядок и характер движений[4]. Как показывает анализ педагогической деятельности, организация «пристроек и достроек» в педагогическом общении принципиально важна для управления используемым методом воздействия. Интересно проанализировать, как использует достройки и пристройки в педагогическом воздействии А. С. Макаренко. Вот пример:

«Из коллектора он ни за что не хотел отправляться в колонию, и мне пришлось лично ехать за ним. Он встретил меня, лежа на кровати, презрительным взглядом:

---

[1] *Ножин Е. А.* Основы советского ораторского искусства.— М., 1973.— С. 214.

[2] *Ершов П. М.* Режиссура как практическая психология.— М., 1972.— С. 58.

[3] Там же.

[4] Там же.— С. 51.

— Пошли вы к черту, никуда я не поеду!

Меня предупредили о его героических достоинствах, и поэтому я с ним заговорил очень подходящим тоном:

— Мне очень неприятно вас беспокоить, сэр, но я принужден исполнить свой долг и очень прошу вас занять место в подготовленном для вас экипаже (пристройка.— *В. К.-К.*).

Опришко был сначала поражен моим «галантерейным обращением» и даже поднялся с кровати, но потом прежний каприз взял в нем верх, и он снова опустил голову на подушку.

— Сказал, что не поеду!.. И годи!

— В таком случае, уважаемый сэр, я, к великому сожалению, вынужден буду применить к вам силу (достройка.— *В. К.-К.*).

Опришко поднял с подушки кудрявую голову и посмотрел на меня с неподдельным удивлением:

— Смотри ты, откуда такой взялся? Так меня и легко взять силой!

— Имейте в виду...

Я усилил нажим в голосе и уже прибавил к нему оттенок иронии:

— ...дорогой Опришко... (достройка.— *В. К.-К.*).

И вдруг заорал на него: (пристройка.— *В. К.-К.*)

— Ну! Собирайся, какого черта развалился! Вставай, тебе говорят!

Он сорвался с постели и бросился к окну:

— Ей богу, в окно выпрыгну!

Я сказал ему с презрением:

— Или прыгай немедленно в окно, или отправляйся на воз,— мне с тобой волынить некогда.

Мы были на третьем этаже, поэтому Опришко засмеялся весело и открыто.

— Вот причепились!.. Ну что ты скажешь? Вы заведующий колонией Горького?

— Да.

— Ну так бы и сказали! Давно б поехали»[1].

Как видно, пристройки и достройки делают педагогическое общение более разнообразным, существенно подкрепляют словесные действия воспитателя. В педагогическом отношении важно, чтобы применяемая пристройка или достройка соответствовала: а) текущей коммуникативной задаче; б) сложившимся или складывающимся взаимоотношениям педагога и учащегося; в) творческой педагогической индивидуальности учителя; г) индивидуальным особенностям воспитанника. Сложность реализации пристроек и достроек в процессе педагогического общения проявляется в том, что приходится их организовывать и для класса в целом, и для каждого учащегося в отдельности. Практически во время одного урока педагог осуществляет бесчисленное множество достроек и пристроек, порой не всегда отдавая себе отчет в их

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 7.— С. 143—144.

коммуникативной целесообразности. Осознание педагогом сущности и роли пристроек и достроек в общении поможет ему сделать процесс их использования более управляемым, осмысленным, что необходимо, в свою очередь, для достижения автоматизма в этой деятельности.

Важным средством повышения активности, действенности педагогического общения является *жест,* который существенно укрепляет вербальное воздействие и является важным элементом коммуникативной культуры педагога. Жест усиливает воздействие, формирует определенное эмоциональное настроение в аудитории, является показателем собственного отношения педагога к излагаемому материалу.

Следует различать жест значимый и жест бессмысленный. Если первый повышает эффективность речевой коммуникации педагога, то второй чаще всего отвлекает от наиболее существенных задач процесса общения. Одновременно следует помнить, что обнаружение своих чувств оратором есть мощное средство увлекать других. Но часто вид того, как оратор сдерживает свои чувства, скорее воспламеняет аудиторию.

В связи с этим необходимо указать на значимость других невербальных средств общения в педагогическом воздействии. Речь идет о взаимном положении общающихся, включая расстояние между ними, положение тела говорящего, мимику и жестикуляцию, направление взгляда, наличие или отсутствие контакта между общающимися [1].

В педагогическом общении большую роль играет единство речи, мимики и жеста, что значительно поднимает весь уровень коммуникативной культуры педагога.

В качестве еще одного важного для педагогического общения средства, усиливающего воздействие, можно назвать *повышение и усиление голоса в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей.* Этот прием помогает удержать инициативу в общении, сосредоточить внимание на предмете общения и одновременно разнообразит интонационную палитру воздействия, особенно при передаче материала, что повышает педагогический эффект урока. Исследования показали, что монотонное изложение материала снижает восприятие на 35—55%. Овладеть технологией интонирования — значит уметь совершенно точно соотнести задачу педагогического воздействия с определенной выразительной системой интонирования.

Все эти приемы помогают усилить коммуникативное воздействие, выступают как средство, обеспечивающее его педагогическую точность и эффективность. К сожалению, средства усиления общения чаще всего рассматриваются как уникальный педагогический опыт того или иного учителя, в то время как они должны

---

[1] См.: *Лабунская В. А.* Невербальные средства общения.— Ростов-на-Дону, 1979.— С. 4.

быть необходимым компонентом процесса педагогического общения каждого учителя.

Вот еще один пример макаренковской инструментовки в общении, где реализуются указанные ранее приемы словесного воздействия.

«Как-то колонист Перец заявил:

— Стараетесь, товарищ заведующий, много, а курите махорку, неужели советская власть и для вас папирос не наготовила?

Я подошел к Перецу, наклонился к его руке и прикурил. Потом сказал ему так же громко и весело, с самой микроскопической долей приказа.

— А ну-ка, сними шапку! (усиление голоса.— *В. К.-К.*).

Перец перевел глаза с улыбки на удивление, а рот еще улыбается:

— А что такое?

— Сними шапку, не понимаешь что ли? (повышение голоса.— *В. К.-К.*).

— Ну, сниму...

Я своей рукой поднял его чуб, внимательно рассмотрел его уже немного испуганную физиономию и сказал:

— Так... Ну, добре.

Перец сразу пристально уставился на меня, но я в несколько вспышек раскурил собачью ножку, быстро повернулся и ушел от них к плотникам.

...Плотники кончали работу, и Боровой изо всех сил начал доказывать преимущества хорошего вареного масла перед плохим вареным маслом. Я так сильно заинтересовался этим новым вопросом, что не заметил даже, как меня дернули сзади за рукав. Дернули второй раз, я оглянулся. Перец смотрел на меня.

— Ну!

— Слушайте, скажите, для чего вы на меня смотрели? А?

— Да ничего особенного... Так слушай, Боровой, надо все-таки достать масла настоящего.

Боровой с радостью приступил к продолжению своей монографии о хорошем масле. Я видел, с каким озлоблением смотрел на Борового Перец, ожидая конца его речи. Наконец Боровой с грохотом поднял свой ящик, и мы двинулись к колокольне. Рядом с нами шел Перец и пощипывал верхнюю губу. Боровой ушел вниз, а я заложил руки за спину и стал прямо перед Перецем.

— Так в чем дело?

— Зачем вы на меня смотрели? Скажите?

— Твоя фамилия Перец?

— Ага.

— А зовут Степан?

— Вы откуда знаете?

— Ты из Свердловска?

— Ну да же... А откуда вы знаете?

— Я все знаю. Я знаю, что ты и крадешь и хулиганишь, я

только не знал, умный ты или дурак (рельефное выделение фраз.— *В. К.-К.*).

— Ну.

— Ты задал мне очень глупый вопрос, вот о папиросах, очень глупый... прямо такой глупый, черт его знает! Ты извини, пожалуйста... (укрупнение каждой последующей фразы.— *В. К.-К.*).

Даже в сумерках заметно было, как залился краской Перец, как отяжелели от крови его веки и как стало ему жарко. Он неудобно переступил и оглянулся:

— Ну хорошо, чего там извиняться. Конечно... А только какая же там такая глупость?

— Очень простая. Ты знаешь, что у меня много работы и некогда съездить в город и купить папирос. Это ты знаешь. Некогда, потому что советская власть навалила на меня работу: сделать твою жизнь разумной и счастливой, твою, понимаешь?.. Или, может быть, не понимаешь? Тогда пойдем спать (переход от простого способа воздействия к сложному.— *В. К.-К.*).

— Понимаю,— прохрипел Перец, царапая носком землю.

— Понимаешь?

Я презрительно глянул ему в глаза, прямо в самые оси зрачков. Я видел, как штопоры моей мысли и воли ввинчиваются в эти самые зрачки.

Перец опустил голову.

— Понимаешь, бездельник, а лаешь на советскую власть! Дурак, настоящий дурак! (резкая смена способов общения.— *В. К.-К.*).

...— Ну хорошо, хорошо, пускай дурак, а дальше?

— А дальше я посмотрел на твое лицо. Хотел проверить, дурак ты или нет?

— И проверили?

— Проверил.

— И что?

— Пойди, посмотри на себя в зеркало.

Я ушел к себе и дальнейших переживаний Переца не наблюдал»[1].

По приведенным примерам можно судить, какой богатой была коммуникативная палитра известного педагога, как свободно он владел приемами вербального и невербального общения с воспитуемыми. Анализ всей системы разнообразных коммуникативных средств, используемых А. С. Макаренко, приводит к мысли об их взаимосвязи, соподчиненности, направленности на достижение общей конечной цели. За подвижной коммуникативной палитрой Макаренко стоит, с одной стороны, четкая и совершенно определенная педагогическая логика, а с другой — профессионально развитая и управляемая эмоциональная природа педагога. Изменение коммуникативного строя в структуре педагогического воздействия у А. С. Макаренко не стихийно, оно продумано, спро-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958. Т. 1.— С. 502—504.

граммировано, подчинено законам педагогической логики, что одновременно не исключает импровизационных моментов.

Макаренко писал: «Конечно, разговаривая сейчас с вами, я совсем иной человек, но когда я с ребятами, я должен добавить немного... мажора, и остроумия, и улыбки, не какой-нибудь подыгрывающейся улыбки, но просто приветливой улыбки, достаточно наполненной воображением»[1]. Искренность — важнейшее качество педагогического общения, от которого во многом зависит продуктивность этого процесса. И здесь проблемы профессионально-коммуникативные вновь взаимодействуют с вопросами этическими, ибо искренность в общении учителя с детьми всегда обусловлена его любовью к ним и к педагогической деятельности, выступающей для учителя как важная нравственная необходимость. В этой же связи встает вопрос об органичности и естественности педагогического общения. Самое опасное здесь — штамп и формализм.

Начинающие педагоги порой, не владея в должной степени навыками педагогической коммуникации, напускают на себя «педагогический вид», проявляющийся в излишней серьезности, искусственной озабоченности, хмурости (ложной значимости), или принимают так называемые «педагогические маски». Эта неестественность общего поведения педагога, как правило, быстро распознается детьми, которые хорошо ориентируются в человеческих чувствах.

Педагогическая заданность общения в учебно-воспитательном процессе ставит перед учителем и еще ряд важных проблем. Речь идет о *многослойности педагогического общения.* Ведь педагог общается и с классом в целом, и с каждым учащимся в отдельности, и через учащегося с классом. Причем должен это делать одновременно. Общаясь с отдельным учащимся (объясняя ему что-то на уроке, аргументируя, убеждая его), учитель ни в коем случае не должен замыкать свое внимание только на этом ученике. Необходимо так организовать общение с отдельным учащимся, чтобы одновременно общаться и со всем классом. Только в этом случае процесс педагогического общения будет непрерывным и систематическим.

Общение с коллективом класса в целом поддерживается и в процессе так называемого педагогического общения с невидимым, отсутствующим объектом. В практике педагогической деятельности такой вариант общения иногда используется во время объяснения нового материала, когда учитель рассуждает, размышляет, обращаясь не только к учащимся, но и к невидимому собеседнику или оппоненту (чаще всего во время учебной лекции и т. д.). Учитель якобы устами невидимого собеседника ставит перед собой проблемные вопросы, уточняет, требует доказательства какой-либо истины. Но и при организации такого типа общения необходимо взаимодействовать с классом в целом. Постоянное, непре-

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 220.

рывное словесное или мимическое, непосредственное или косвенное общение с коллективом класса — важнейшая закономерность педагогического общения.

Необходимо в данном случае говорить о взаимодействии речи и невербальных движений, которые, по верному замечанию А. А. Леонтьева, являются частью ориентировочной основы общения. Эти движения по-разному соотносятся в функциональном отношении с речью. Исследователи установили следующие соотношения: «1) невербальные движения выражают то же самое значение, что и речь; 2) невербальные движения предвосхищают значения, переданные речью; 3) невербальные движения выражают значения, противоречащие содержанию речи; 4) невербальные движения могут заполнять или объяснять периоды молчания, указывая на намерения говорящего продолжить свою реплику, на поиски подходящего слова; 5) невербальные движения могут заменять отдельные слова или фразу; 6) невербальные движения могут регулировать поток речи, акцентировать ту или иную часть вербального общения»[1].

В системе профессионального общения взаимодействие речи и невербальных движений способствует непрерывности педагогического общения при общем многообразии его средств, что разнообразит инструментовку педагогического воздействия.

Вы, вероятно, наблюдали за работой опытных учителей и видели, как одно движение бровей, покачивание головой, удивленный взгляд действуют на весь класс, хотя главным объектом внимания и общения в этот момент является отдельный ученик.

Такие приемы возможны при объяснении нового материала, когда вербальное общение сосредоточено на передаче научной информации о предмете: учитель излагает материал, но одновременно внимательно следит за каждым школьником, его восприятием, практически контактируя взглядом с каждым в отдельности и с классом в целом.

Следовательно, педагогическое общение должно строиться как непрерывный процесс, иначе будет разрушаться коммуникативная цельность урока и, следовательно, снизится педагогический эффект. Педагогическое общение есть система бесчисленного ряда коммуникативных задач, образующих неразрывную, целостную коммуникативную структуру урока. Действие-общение осуществляется постоянно. Ведь педагог действует, даже если молча слушает учащихся. Учитель в течение урока может сидеть, стоять, молчать, говорить, но он постоянно действует. Просто его действие принимает различные формы. И школьники должны ощущать это внутреннее психическое действие педагога — слушание, анализ, сопоставление и т. п., иначе теряется атмосфера совместных поисков.

---

[1] *Лабунская В. А.* Невербальные средства общения.— Ростов-на-Дону, 1979.— С. 6—7.

4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Педагогическое общение представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия. В связи с этим можно выделить следующие линии общения: 1) общение педагога с отдельными учащимися; 2) общение педагога через отдельных учащихся с коллективом в целом; 3) общение с коллективом в целом; 4) общение педагога через коллектив с отдельными учащимися. Причем эти линии общения находятся в постоянном взаимодействии, пересекаются, взаимопроникают и т. п. В педагогической деятельности коллективность общения — это не просто коммуникативный фон деятельности, а важнейшая закономерность педагогического общения.

Попытайтесь понаблюдать за собой — всегда ли вы осуществляете на уроке систематическое общение с детьми. Можно воспользоваться такой схемой самонаблюдения:

— проанализируйте, не бывает ли у вас на уроках моментов, когда вы ограничиваете круг общения одними школьниками или группой и невольно упускаете из виду остальных;

— проследите за собой, всегда ли в течение урока вы способны не упускать из своего «педагогического зрения» всех учащихся;

— попытайтесь после урока осмыслить, с кем из учащихся ваши непосредственные эмоциональные контакты сегодня были незначительны;

— проанализируйте, всегда ли вам удавалось в ходе урока находить точные индивидуальные приемы общения с отдельными детьми;

— способны ли вы, общаясь с отдельными учащимися, организовывать целостное общение со всем классом;

— обладаете ли вы способностью, осуществляя фронтальное, групповое общение с классом, организовывать одновременно индивидуальные линии межличностного взаимодействия;

— в какой мере вы целенаправленно организуете общение учащихся на уроке между собой;

— критически оцените уровень вашего психологического контакта с детьми на уроке, выделите недостатки в этом процессе.

Исследования по проблеме общения показывают, что в процессе педагогического общения происходит взаимозаражение общающихся, коммуникативное взаимозаражение педагога и учащихся, существенным образом влияющее на творческое самочувствие педагога и класса. Это взаимозаражение возникает на основе эмоциональной общности переживаний педагога и обучающихся, укрепляет ее, выступая одновременно как результат эмоциональной общности. Этот эффект самым существенным образом влияет на содержательную сторону педагогического общения, на уровень познавательной деятельности учащихся и т. п. Возникает известное педагогическое сопереживание. Учитель выступает как активатор сопереживания и заражает учащихся проблемой, сов-

местным поиском, причем сопереживание, вызванное им у учащихся, в свою очередь, влияет на самого педагога.

Важно уметь воспринимать и оценивать эмоциональную реакцию класса в целом и каждого ученика в отдельности как показатель уровня и глубины восприятия информации[1]. На этом педагогическом умении в свое время настаивал А. С. Макаренко, говоря, что «можно и нужно развивать зрение, просто физическое зрение. Это необходимо для воспитателя. Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений»[2].

Эта способность педагога в известной мере приближает его деятельность к художественному творчеству, которое предполагает умение видеть то, что не видят другие, «распредмечивать» эстетическое содержание явления.

«Хороший глаз дело наживное,— писал К. Паустовский.— Поработайте, не ленитесь, над зрением. Держите его, как говорится, в струне. Попробуйте месяц или два смотреть на все с мыслью, что это вам обязательно надо написать красками. В трамвае, в автобусе, всюду смотрите на людей именно так. И через два-три дня вы убедитесь, что до этого вы не видели на лицах и десятой доли того, что заметили теперь. А через два месяца вы научитесь видеть, и вам уже не надо будет понуждать себя к этому»[3].

В системе обыденного общения, в межличностном контакте люди далеко не равнодушны к тем изменениям, которые наблюдаются в партнере при передаче ему сообщения. Более того, многие из этих реакций черпают для себя больше полезной информации, чем из последующего официального ответа[4].

Психология имеет опыт определения эмоциональных состояний других людей по интонации, по выражению лица и другим выразительным движениям. Однако применительно к педагогическому общению эти вопросы так и не получили основательного рассмотрения. А между тем умение распознавать эмоциональные переживания, знание соответствующих им уровней восприятия информации весьма полезны педагогу. Опытный учитель, объяснив материал и взглянув на класс, сразу же определяет уровень понимания изложенного. Занятия по выработке такого умения должны стать составной частью профессиональной подготовки педагога.

В педагогическом общении чрезвычайно важно адекватное понимание педагогом учащихся и учащимися педагога. Это способствует корректировке и интенсификации учебно-воспитатель-

---

[1] *Коган Л. Н.* Публика как вид массового общения//В кн.: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований.— Л., 1972.— С. 73.

[2] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 268.

[3] *Паустовский К.* Соч.— М., 1968.— Т. 2.— С. 681.

[4] См.: *Кабрин В. И.* Межиндивидуальное общение//В. кн.: Психология — производству и воспитанию.— Л., 1977.— С. 239.

ного процесса. В организации правильного взаимопонимания в процессе педагогического общения существенную роль играет эмоциональная идентификация[1] и эмпатия как способность «эмоционально (а не только рационально) воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами»[2]. Уметь эмоционально идентифицировать себя с ребенком, зажить его чувствами и мыслями, а значит, адекватно понять его мысли и переживания — сложная задача. Именно на этом качестве настаивал А. С. Макаренко. Педагогически очень ценно, когда учитель умеет проникать в психологическое состояние учащихся[3]. Ведь «представление о партнере диктует выбор средства воздействия на него. Верное представление о партнере — условие продуктивности этих воздействий...»[4] Педагог У. П. Короленко писал в «Учительской газете»: «Когда чувства не находят соответствующего выражения, резко снижается возможность взаимопонимания. Причина? Низкая эмоциональная культура, неумение владеть формой эмоциональных переживаний и читать чужие эмоции. Для педагога это губительно»[5].

Таким образом, эмоциональная идентификация является важнейшим компонентом процесса педагогического общения как перед организацией воздействия, так и после него. Выстраивается следующая структура:

Эмоциональная идентификация → Педагогическое воздействие → Эмоциональная идентификация → Педагогическое воздействие

Здесь эмоциональная идентификация выступает как элемент опережающий (прогностический) и завершающий (оценочно-уточняющий). Таковы функции эмоциональной идентификации в процессе профессионально-педагогического общения.

Обратимся к вашему студенческому опыту. Вспомните, когда легче было отвечать экзаменатору: когда он внимательно слушает вас, смотрит в глаза, кивает головой и т. п., т. е. выражает заинтересованность в общении с вами, или когда он сидит молча, облокотившись на стол, и никак внешне не реагирует на ваш ответ? Естественно, в первом случае атмосфера проведения экзамена более благоприятна, и прежде всего потому, что здесь ярко выражены заинтересованность педагога, его сопереживание студенту. Во втором случае многие, даже отлично подготовленные студенты, глядя на непроницаемое, безразличное лицо экзаменатора, начинают путаться, сбиваться и т. п.

---

[1] Мы используем понятие «эмоциональная идентификация» для обозначения умения педагога проникать в состояние воспитанника через эмоциональное сопереживание.

[2] Социальная психология/Под ред. Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина.—М., 1975.— С. 203.

[3] См.: *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека.— М., 1964.— С. 33.

[4] *Ершов П. М.* Режиссура как практическая психология.— М., 1972.— С. 79.

[5] *Короленко У. П.* Как читать эмоции//Учит. газ.— 1978.— 12 окт.

В еще большей мере эта особенность проявляется при работе с детской аудиторией. Как-то «Учительская газета» рассказала о таком случае. Директор школы, преподававший историю, пришел на урок больным. Сил возиться со слабыми учениками не было, и он вызвал отвечать девочку-отличницу. Каково было его удивление, когда ответ ее оказался слабым, путаным. После урока учитель спросил девочку, что случилось. «Когда вам отвечаешь,— сказала она,— вы обычно киваете головой, внимательно слушаете, поправляете. А сегодня вы никак не реагировали на мой ответ, и я стала сомневаться, правильно ли говорю, стала запинаться и т. д.»

О педагоге, который активно, действенно сопереживал учащимся, интересно писал В. Н. Сорока-Россинский:

«Представьте себе жгучего брюнета не первой молодости, с пышной шевелюрой, с чрезвычайно выразительной физиономией кавказского образца, глазами, как слива, и с необычайно широким диапазоном эмоциональных реакций. Ученик у доски решает уравнение, учитель на стуле благосклонно взирает на это. Ученик запнулся — на лице учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности — и у учителя улыбка успокоения. Но вот ученик вновь приостанавливается, начинает путаться все больше и больше — педагог вскакивает со стула и нагибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: «Нет, вы посмотрите только, что пишет этот идиот!» А затем кидается к доске, вырывает у «идиота» мел и, пылая гневом и кроша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику, какое преступление совершил перед математикой сей несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из дебрей уравнения. А учитель, уже сидя на стуле в позе Геркулеса, отдыхающего от очередного подвига, расслабленно, но благосклонно улыбается своему питомцу, вполне сочувствуя его успеху.

Педагогам, присутствовавшим на подобных уроках, с трудом удавалось удержаться от смеха при виде таких, никакими методами не предусмотренных приемов. Но на учеников они действовали совсем по-иному: ребята заражались этими вполне искренними реакциями учителя: они сами так же настораживались при неверных шагах своего товарища, так же, как и учитель негодовали из-за допущенной им грубой ошибки, так же готовы были накинуться на виновного, да и сам он вполне сознавал свою вину, так же радовались, когда ему удавалось благополучно решить, наконец, уравнение.

Этот учитель оказался в состоянии добиться того, что математика стала для его учеников любимым предметом».

А вот диаметрально противоположный пример из коллекции В. Н. Сороки-Россинского. «Был у нас педагог и совсем иной

формации,— писал он.— Назовем его Ам. Он преподавал, и очень хорошо преподавал, природоведение. Он любил свой предмет и увлекался собиранием со своими последователями-учениками всякого рода естествоведческих коллекций. Но он любил свой предмет иначе, чем Д. свою математику: если последний служил ей бескорыстно, как ее жрец, пророк и проповедник, то Ам. был практик, делец и предпочитал, чтобы природоведение служило ему. Всегда спокойный, уравновешенный, вежливый и корректный со всеми, он и уроки давал такие же четкие, тщательно отделанные, какими были и его коллекции. Он всегда был спокоен, прекрасно владел собой и на уроках, и во время воспитательных дежурств. Замечания он делал ровным голосом, не повышая тона, так же спокойно, но настойчиво требовал выполнения своих распоряжений, так же спокойно налагал на виновных взыскания. Его нельзя было обвинить ни в несправедливости, ни в чрезмерности требований. И все-таки большинство учащихся, кроме группы ревнителей природоведения, не любили этого искусного и корректного учителя. Ему часто дерзили, сами не зная почему. А причина была одна: он был для них ни горячим ни холодным, а лишь тепленьким, он любил свой предмет, он очень толково и добросовестно обучал ему, но ученики для него были лишь объектами преподавания. Он не горячился, не горевал при их неудачах, он не радовался вместе с ними при их успехах. Он был всегда спокоен, слишком уж спокоен, и ученики чувствовали это»[1].

Типы, предложенные выше, выдержаны в гротесковом ключе, но, безусловно, важна личностная заинтересованность учителя в деле, в общении с детьми. Оперативное эмоциональное сопереживание — важнейший профессиональный компонент педагогического общения.

Если вы решите заняться оптимизацией своего общения с детьми, рекомендуем своеобразное руководство, на которое можно ориентироваться:

1. Появление в классе бодрое, уверенное, энергичное и т. д.
2. Общее самочувствие в начальный период общения бодрое, продуктивное, уверенное.
3. Наличие коммуникативного настроения: ярко выраженная готовность к общению.
4. Энергичное проявление коммуникативной инициативы, эмоциональная настроенность на деятельность, стремление передать это состояние классу.
5. Создание на уроке необходимого эмоционального настроя.
6. Органичное управление собственным самочувствием в ходе урока и общения с детьми (ровное эмоциональное состояние, способность к управлению самочувствием, несмотря на складывающиеся обстоятельства, сбои в настроении).
7. Продуктивность общения.

---

[1] Нар. образование.— 1961.— № 10.

8. Управление общением: оперативность, гибкость, ощущение собственного стиля общения, умение организовать единство общения и метода воздействий.

9. Речь (яркая, образная, эмоционально насыщенная, высококультурная).

10. Мимика (энергичная, яркая, педагогически целесообразная).

11. Пантомимика (выразительная, адекватная жестикуляции, пластическая образность, эмоциональная насыщенность жестов).

12. Итоговая, общая характеристика общения.

Но все эти «технологические» приемы активно заработают только при наличии главного условия — интереса к педагогической профессии, вкуса к учительской работе, любви к детям, иначе говоря — при условии профессионально-педагогической направленности личности педагога. Будем работать над тем, чтобы личность педагога, творческая личность, состоялась.

Заочная школа педагогического общения

Задание 6

1. Ориентируясь на приведенные в главе стадии педагогического общения, проанализируйте, как они реально «работают» в вашей практике.

2. Особое внимание сосредоточьте на осуществлении дореченых стадий общения. Стремитесь усилить их реальный педагогический эффект. Проделайте ряд упражнений по реализации дореченых стадий общения.

3. Займитесь техникой речи и выразительного чтения. По этим вопросам имеются специальные пособия, приведенные в последней главе книги.

4. Проанализируйте, какую роль в вашей педагогической деятельности играет слово: на уроке, в воспитательной работе, в разнообразных педагогических ситуациях. Подумайте, всегда ли слово используется вами достаточно эффективно.

5. Постарайтесь добиваться выразительности в процессе общения с детьми: стремитесь, чтобы речь была яркой, связной и одновременно точно отражала мысль, чтобы ваши слова как бы рисовали картину того, о чем вы рассказываете.

6. Поставьте перед собой задачу совершенствовать интонационную выразительность. Во время урока, воспитательной работы с детьми добивайтесь, чтобы интонация становилась педагогическим инструментом. Учитесь произносить одну и ту же фразу с разной интонационной нагрузкой.

7. Займитесь выразительностью собственной мимики, стремитесь, чтобы невербальная коммуникация (жест, поза, мимика, пространство) активнее использовалась в педагогических целях. Упражняйтесь в этом как на уроках, так и в процессе индивидуальных занятий.

8. Организуя педагогическое воздействие, стремитесь достичь необходимого уровня эмоциональной идентификации с объектом воздействия: представьте его вероятное состояние, переживание, мысли, ожидаемый эффект воздействия и его возможные побочные результаты.

9. Попытайтесь осмыслить вашу индивидуальную технику приспособления к объекту воздействия: приемы, их чередование и т. п. Постарайтесь выделить для себя наиболее эффективные средства приспособления.

10. На основе программы, приведенной в конце главы, совместно с коллегами постарайтесь дать общую характеристику особенностей вашего общения с детьми и, опираясь на нее, стремитесь развивать плодотворные стороны собственного педагогического общения и бороться с негативными наслоениями в общении.

Глава VII.

ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни.

А. С. Пушкин

Этот раздел книги предназначен для тех, кто решил заняться систематической работой по овладению основами педагогического общения. Заниматься самовоспитанием в общении можно после того, как вы ознакомились с теоретическими основами коммуникативного процесса и тщательно проанализировали особенности собственного общения.

Предлагаемая ниже система обучения основам профессионально-педагогического общения, разработанная автором, апробирована в различных вузах страны. В этой системе также обобщен материал исследований Ю. П. Азарова, Л. Д. Ершовой, А. А. Леонтьева и других.

Организация профессионального самовоспитания в области общения требует соблюдения следующих условий: серьезного отношения к занятиям; постоянного критического самоанализа; систематической индивидуальной работы над собой; внимания к работе партнеров. Постарайтесь заинтересовать этой работой и своих коллег.

Система упражнений, направленных на овладение основами профессионально-педагогического общения, включает в себя два цикла:

1. Упражнения, направленные на практическое овладение *элементами* педагогической коммуникации, способствующие развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением.

2. Упражнения по овладению *всей системой* общения в заданной педагогической ситуации.

Для того чтобы тренинг был более продуктивен, полезно нескольким учителям объединить свои усилия. Целесообразно создать межшкольный кружок или семинар по педагогическому общению для молодых педагогов. В любом случае работать по предложенной программе должен коллектив учителей, желательно под руководством опытного педагога.

Итак, первый цикл.

Выработка умения органично и последовательно действовать в публичной обстановке. Войдите в воображаемый класс, откой-

те воображаемое окно, напишите на доске число, пройдите по классу, приготовьте воображаемые материалы, сядьте за стол; откройте книгу или классный журнал; прикройте дверь; выйдите из класса. Повторите эти действия, меняя ритм: быстро войти, быстро пройти по аудитории и т. п. Постарайтесь найти наиболее подходящий вам ритм в процессе движения по классу: один ритм движения или быстрая смена ритмов и т. п. Смена ритмов должна быть оправдана содержанием текущей педагогической деятельности.

Те же упражнения, но уже с вводными (неожиданными) заданиями: сядьте за стол, откройте книгу; неожиданный стук в дверь — реагируйте и действуйте; вы пишете у доски, неожиданно открылось окно — действуйте и т. п.

Формирование мышечной свободы в процессе педагогической деятельности. (Упражнение начинается с выявления зажатости.)

Согните и напрягите указательный палец руки, проверьте, как распределяется мышечная энергия, куда идет напряжение (в соседние пальцы, в кисть, в локоть, в шею, напряглась ли другая рука); постарайтесь убрать излишнее напряжение — держите палец напряженным, но освободите шею, потом плечо, затем локоть, чтобы рука двигалась свободно, а палец оставался напряженным, освободите остальные пальцы, а указательный держите напряженным.

Освобождение и постепенное зажатие мускулатуры. По счету до десяти освободите всю мускулатуру, начиная от головы и кончая пальцами ног, а затем зажмите ее. По счету до пяти освободите всю мускулатуру, а затем напрягите ее (счет может быть произвольным). Расслабьте мышцы ног и так далее до головы, а затем напрягите все тело и опять расслабьте (сначала произвольно, а затем на счет). Напрягите левую ногу — проверьте, не напряглась ли правая, уберите излишнее напряжение в спине и других частях тела.

Упражнения на мышечное зажатие и освобождение выполняются на различный счет (20, 15, 10, 5).

Задержание и снятие напряжения. Зажать мышцы верхней части тела, задержать зажим, ослабить; по команде «раз» — зажим, по команде «два» — расслабление; освободить все тело и зажать только одну группу мышц; сменить зажатую группу (ноги — левая, правая; шея, голова, пальцы — все по очереди).

Упражнения можно выполнить в процессе ходьбы.

Снятие мышечного напряжения в процессе выполнения элементарных педагогических действий. Войдите в воображаемый класс, подойдите к столу (проверяется зажатость мышц и снимается излишнее напряжение); пройдите по классу, сядьте за стол (проверьте и снимите излишнее напряжение), пишите за столом (снимается излишнее напряжение); пишите на доске, укрепите плакаты (снимите излишнее напряжение). Упражнения на снятие мышечного напряжения можно выполнять с вводными заданиями. Например: вы входите в класс, пишете у доски, шум на последней

парте — реагируйте (проверьте мышечное напряжение при реакции, уберите излишний зажим); вы сидите за столом, читаете книгу или журнал, раздается стук в дверь — реагируйте (снимите излишнее напряжение) и т. п. Войдите в класс, станьте перед учениками, проверьте, нет ли в мышцах излишнего напряжения, почувствуйте себя свободным и готовым к любым педагогическим действиям. Импровизируйте словами, действиями: пройдите между рядами, поправьте воображаемые тетради, учебники, которые неаккуратно лежат на партах (следите за излишним напряжением, пусть работают только те группы мышц, которые необходимы). Представьте, что вы находитесь в заполненном учениками помещении — вы пришли в класс и до начала уроков решили сделать небольшую перестановку. Проделайте это так, как будто на самом деле: осмотрите класс, сориентируйтесь (снимите излишнее напряжение), дайте задания, следите, руководите, давайте оценку проделанному; звонок, урок — вы начинаете работу (снимите излишнее напряжение).

Одновременно проводится изучение особенностей физического аппарата и устранение недостатков — напряженности, расхлябанности, сутулости, угловатости, манерности и т. п. (за этими недостатками педагог следит постоянно).

Достижение эмоционального благополучия в классе. Вы входите в воображаемый класс: постарайтесь еще за дверью почувствовать бодрость во всем теле. Входите в класс. Поищите удобную позу и место в классе, если найденное положение не устраивает вас, перемените его. Не мешает ли вам что-нибудь? Руки — их некуда деть. Займите их чем-нибудь необходимым. Пройдите по классу, поищите удобный темп ходьбы, ритм. Нашли? Идите. А можно ли найти еще лучшее положение именно для вас? Ищите. Вы ходите, сложив руки за спиной, нет, так вам неудобно — на груди; ищите. Удобная поза, наиболее свойственный вам темп движения будут способствовать вашему нормальному самочувствию в классе.

Развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности и сосредоточенности. Разговаривайте в роли педагога с кем-нибудь из коллег. При этом не теряйте из виду остальных (темы разговора — импровизационно-педагогические). И здесь могут даваться вводные задания.

Представьте, что вы — ученики класса, слушайте команду: встаньте в строй по росту, теперь встаньте в алфавитном порядке по фамилиям, затем — по именам. Теперь посмотрите на цвет волос друг друга. Запомнили? Встаньте по цвету волос: впереди самые темные и т. д.

Вы вошли в класс, и ваше внимание рассеялось; соберите его «по кругам» (К. С. Станиславский): сосредоточьтесь на каком-нибудь ученике — это «малый круг» внимания, расширьте круг внимания до «среднего» — группа учащихся; после этого можно организовывать «большой круг» — весь класс. Как только почувствуете, что внимание рассеивается, начните все сначала. Это уп-

ражнение выполняется многократно с вводными заданиями. Оно помогает сформировать непрерывное, устойчивое внимание, навыки перераспределения внимания, сосредоточения в общении.

Развитие простейших навыков общения. Войдите в воображаемый класс и поздоровайтесь с учениками; войдите в класс и привлеките к себе внимание без речевого общения — средствами мимики, пантомимики, зрения. Обратитесь к ученику, использовав разные приспособления (просьбу, требование, предупреждение, похвалу, юмор, вопрос, намек, приказ, пожелание и т. п.). Необходимо найти не только нужные интонации, но и пластику мимико-пантомимического интонирования, правильное положение тела (по-прежнему необходимо следить за мышечной свободой и снимать излишнее мышечное напряжение). Найдите приспособления в неожиданных ситуациях (вы входите в класс — раздается смех).

Управление инициативой (по А. А. Леонтьеву)[1]. Вы ведете с кем-то разговор. Ваш собеседник держит нить разговора в своих руках (является в данный момент лидером контакта), вы сейчас пассивный участник разговора — поддакиваете, подаете реплики и т. д. Постарайтесь перехватить инициативу, взять в свои руки лидерство. (Это удается не сразу; очень вероятно, что собеседник будет стремиться удержать лидерство за собой.)

Вы готовились к объяснению нового материала: в течение трех минут подумайте, с чего бы вы могли начать урок; начинайте объяснять урок с тем же выражением и эмоциональностью, как будто вы объясняете его классу.

Начните импровизационное объяснение нового материала или разговор с классом; имейте в виду, что на последней парте в третьем ряду — озорники; разговаривая с классом, не теряйте их из виду.

Техника интонирования. Даются различные фразы и ставится задача произнести их с различными оттенками в зависимости от педагогической ситуации (фразы типа «кто дежурный?», «идите сюда», «выполнили ли задание?», «прошу внимания», «да», «будьте добры» и т. п.).

Ведущий зачитывает часть психолого-педагогического рассказа и предлагает участникам закончить его сначала в словах, а затем в действии.

Исполните диалог педагогического содержания (материал берется из художественной литературы или составляется самостоятельно).

Определение и уточнение системы общения. Вы входите в класс, в котором у вас вчера был конфликт. Найдите правильную систему общения.

А вот какие упражнения предлагает А. А. Леонтьев: «Во время разговора заставьте себя не глядеть в глаза собеседнику (это крайне трудно). Постарайтесь осознать, в какие моменты разго-

[1] См.: *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— М., 1979.— С. 41.

вора вам особенно хочется бросить на него взгляд. Вариант: все время глядите в глаза собеседнику и обратите внимание, когда вам особенно хочется отвести взгляд.

Почти наверняка среди ваших знакомых есть человек, вам неприятный и находящийся с вами в натянутых отношениях. Заготовив заранее естественную тему разговора, заставьте себя при встрече заговорить с ним первым.

В каждом классе у учителя есть симпатичные и несимпатичные ему учащиеся. Поставьте себе задачу: во время урока, классного часа, любого другого общения с классом вступать в контакт исключительно (или преимущественно) с «несимпатичными». Когда вы научитесь контактировать с ними так же свободно и естественно, как с остальными, усложните задачу: попросите вашего коллегу прийти на ваш урок и постараться по вашему поведению понять, кто из учащихся вам особенно симпатичен или несимпатичен (задача — он не должен суметь это определить)»[1].

Поговорите с провинившимся учеником (ситуации придумывают участники кружка в самых разнообразных психолого-педагогических срезах; в роли ученика — также участники тренинга). На полезность таких упражнений в свое время указывал А. С. Макаренко. «Я представляю,— писал он,— что в педагогическом учебном заведении нужно проделывать кое-какие упражнения... Предположим, мальчик украл три рубля, разговаривайте с ним. Мы будем слушать, как вы будете разговаривать... хорошо или плохо»[2].

Развитие мимики, пантомимики. Занятия проводятся дома перед зеркалом: изобразите удивление, волнение, гнев, смех, иронию и т. п. Эти задания полезны для передачи целесообразных педагогических переживаний.

Упражнения на педагогически целесообразное переживание. Попытайтесь найти в себе зачатки чувства, которого сейчас не испытываете: радости, гнева, безразличия, горя, отчаяния, негодования, возмущения и т. п.; найдите педагогически целесообразные формы выражения этих чувств в различных ситуациях, проиграйте ситуацию.

Развитие семантических движений. Поиск двигательных, мимических и зрительных средств воплощения требования, например: «садитесь», «внимание», «тишина», «иди сюда» и т. п. Найдите пантомимические и мимические средства для выражения этих требований.

Организация процесса общения: ориентирование и выбор объекта, привлечение к себе внимания, зондирование особенностей объекта и его расположенности к общению, собственно вербальное общение, обратная связь. Вначале эти стадии осуществляются медленно, затем темп увеличивается; отрабатываются отдельные стадии общения — как речевые, так и доречевые.

---

[1] *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— С. 42.
[2] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1958.— Т. 5.— С. 270.

Доречевое и речевое общение (осуществляется на уроке). Войдите в класс, сориентируйтесь в коммуникативной обстановке: постарайтесь вспомнить предыдущую атмосферу общения, сосредоточьте на себе внимание класса, осмотрите внимательно класс, как бы подготавливая каждого к общению, и начинайте непосредственное речевое воздействие.

Войдите в класс и мимическими и пантомимическими средствами постарайтесь установить эмоциональный контакт с ребятами.

Непосредственно перед уроком проведите коммуникативную настройку: вспомните класс, свою систему общения с ним, особенности взаимоотношений с отдельными учащимися. Если чувство коммуникативной настроенности и готовности не появляется, повторите настройку, углубляя свои ощущения о предстоящем общении с классом. Если настройка проведена, входите в класс и начинайте действовать.

Можно использовать также упражнения, предлагаемые А. А. Леонтьевым:

«...Вы входите на перемене в класс, где преподаете. Класс возбужден, внимание рассеяно. Заготовьте какую-нибудь информацию, которую вы обязательно должны сообщить (она не должна быть сама по себе эмоциональной и мотивационно сильной), и постарайтесь сосредоточить на себе внимание всех. Если это не получится сразу, понаблюдайте, как ведут себя в аналогичной ситуации ваши более опытные коллеги»[1].

Выявление индивидуальных особенностей педагогического общения (поиск стиля общения). Полезны упражнения на определение стиля общения коллеги (по А. А. Леонтьеву). Посетите с кем-либо из коллег урок незнакомого вам и ему учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте поведение этого учителя на уроке, пользуясь следующей схемой:

а) доброжелателен, держится ободряюще — недоброжелателен;

б) стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся — авторитарен, третирует учащихся, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит учеников под жестким контролем;

в) заинтересован, активен, выкладывается — безразличен, себе на уме;

г) открыт, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки — думает только о престиже, носит маску, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль;

д) динамичен и гибок в общении, легко ...разрешает возникаю-

[1] *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— С. 41.

щие проблемы, тушит возможные конфликты — не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта;

е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с различными учащимися — общается только сверху вниз, одинаково со всеми, не дифференцируя своего общения;

ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают,— все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают;

з) активен, все время находится в общении, держит класс в тонусе — пассивен, пускает общение на самотек.

Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. В случаях расхождения попытайтесь вместе вспомнить, какие отдельные слова, поступки и т. д. привели вас и его к тому или иному мнению [1].

Изучение эмоциональных реакций детей для конкретизации специфики педагогического общения с ними.

Рассмотрение фотографий ребенка и эмоциональная идентификация себя с ним для уточнения переживаний объекта воздействия.

Разговаривая с детьми, попытайтесь эмоционально идентифицировать себя с ними, ощутить их чувства и переживания, оценить предположительно индивидуальные особенности детей и составить психолого-педагогическую характеристику, которая затем сравнивается с характеристикой классного руководителя.

Преодоление внушаемых характеристик по предъявленным фотографиям (на основе методики А. А. Бодалева). Сообщается, что будут показаны фотографии нескольких лиц, среди которых будет лишь один положительный человек. Необходимо определить, кто он. В ходе этих упражнений учатся преодолевать внушаемость и объективно интерпретировать внешность других людей.

Построение коммуникативных задач урока. Ведущий выдвигает педагогическую задачу урока, а участники поочередно предлагают методические, а затем и коммуникативные средства ее решения. К составленному конспекту урока предлагается составить коммуникативный план урока с указанием особенностей общения с классом в целом и с отдельными учащимися.

Техника и логика речи, ее выразительность и эмоциональность. Эти упражнения следует проводить по вполне доступным, изданным большими тиражами пособиям по основам выразительного чтения и ораторского искусства Б. С. Найденов, Т. Ф. Завадская, Н. М. Соловьева, Н. Н. Шевелев).

Выразительное чтение. Учебное пособие для студентов

---

[1] См.: *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— С. 40.

пед. ин-тов.— М., 1972; *Апресян Г. З.* Ораторское искусство.— М., 1972; *Ножин Б. А.* Основы советского ораторского искусства.— М., 1973, и др.

Словесное педагогическое действие. Упражнения проводятся на основе общей методики выразительного чтения (см. указанные пособия), но включают в себя и дополнения: задание на обоснование какого-либо педагогического монолога (дается задание прочесть монолог и обосновать его целесообразность в данной ситуации).

Образная передача информации. Сначала текст читает ведущий, а участники рассказывают об особенностях собственного ви́дения информации. Потом упражнения усложняются: каждому дается отрывок текста и ставится задача прочесть его, вызывая у себя внутренние ви́дения. После выполнения упражнение обсуждается. Можно составить конспект урока (изложение нового материала) и разработать к нему систему образных ви́дений.

В эту же группу входят *упражнения на подтекст сообщаемого.* Сначала они проводятся на материале художественных произведений (проза, поэзия), где участники выявляют подтекст; затем упражнения усложняются, дается задание составлять подтекст к повседневной речи педагога. Сначала предлагается определить подтекст фразы, произносимой ведущим. Участники определяют содержание подтекста и коллективно его обсуждают; затем сами проговаривают фразы педагогического обихода с определенной подтекстовой нагрузкой. Эти упражнения проводятся в двух планах: сначала участники объявляют значение подтекста, а затем произносят фразу, а присутствующим предлагается определить соответствие подтекста. Потом вначале произносится фраза, а всем предлагается определить ее подтекстовую нагрузку. Другой вариант упражнения: участники делятся на пары и дают друг другу упражнения на подтекст, а затем проверяют друг друга.

Упражнения на короткий диалог. Участники делятся на пары, в которых один — учитель, другой — ученик. Ведущий дает им темы для диалога на пять минут, затем они меняются ролями. Усложненный вариант — ведущий дает вводное задание, рассчитанное на неподготовленное коммуникативное воздействие учителя.

Выбор жеста (см. указанные пособия по ораторскому искусству). Даются задания на воспроизведение определенного жеста в конкретной ситуации, а затем — установка на расшифровку жеста. Объясните жест, нужен ли он при такой ситуации и т. п. Все делятся на пары, один ставит другому жесты, затем жест расшифровывается и участники меняются ролями.

Упражнение, рекомендуемое М. О. Кнебель, называется «зеркало». Два человека становятся друг против друга. Один «смотрит в зеркало», другой выполняет роль зеркала. «Зеркало» повторяет все движения смотрящегося.

Воспроизведения жеста в этюдной ситуации педагогического

действия. Вы начинаете объяснять новый материал (в роли учеников — ваши коллеги). Слушатели фиксируют ваши жесты и оценивают их. Таким образом прорабатываются все типичные педагогические жесты: во время работы у доски, вызова ученика и т. д. Одновременно проводятся занятия по мимике. Участники делятся на пары и дают друг другу мимические задания не менее десяти на каждого, затем меняются ролями. Это задание повторяется на занятиях по другим аспектам.

Управление педагогическим общением. Представьте себе, что вы классный руководитель и вам необходимо сразу после уроков мобилизовать класс на сбор металлолома.

На школьном вечере ученица IX класса отказалась танцевать с одноклассником, ученица ответила на его приглашение грубо — поговорите с ней.

Девятиклассник отказывается заниматься литературой: не учит материал, пропускает уроки, мотивируя тем, что он избрал себе в будущем техническую специальность и литература ему не нужна,— вы стараетесь его переубедить.

На перемене старшеклассник обидел второклассника — поговорите со старшеклассником.

Мобилизация творческого самочувствия перед общением с классом. Представьте себе, что вам надо давать урок по творчеству Маяковского. Необходимо мобилизовать себя к уроку. Проверим следующую схему. Пробегите мысленно конспект урока. Если не возникло желание преподавать эту тему, попытайтесь найти в теме, в плане урока что-нибудь привлекательное для вас. А теперь представьте себе класс. Вот вы входите, начинаете говорить... После того как мысленно воспроизведена общая логика стимулирования творческого самочувствия перед уроком, предлагается проиграть все это.

Учитель должен «владеть своим вдохновением» (К. С. Станиславский). Представьте, что сегодня у вас нет желания давать урок. Мобилизуйте свое творческое самочувствие перед общением, действуйте в ситуации «если бы»: «Если бы я был в хорошем настроении, я торопился бы в класс» и т. п. Почувствуйте потребность в энергичном движении, ускорьте шаг, вы в хорошем настроении, у вас много педагогических планов, рука ощущает тяжесть портфеля, в нем хорошие учебные пособия. Вы идете по коридору, улыбнитесь доброжелательно детям, вспомните интересные, привлекательные для вас моменты будущего урока... войдите в класс, начинайте урок. Эти задания сопровождаются контролем за мышечным напряжением. Упражнение продолжается на нескольких занятиях и предлагается в качестве систематической самостоятельной работы над собой. Участникам предлагается составить конспект урока дома, а на занятиях, опираясь на этот конспект, вызвать в себе творческое самочувствие и начать урок в хорошем, продуктивном состоянии.

Выстраивание логики предстоящего общения (по А. А. Леонтьеву).

«Вам предстоит выступить с докладом на методическом совещании или семинаре. Отдайте себе ясный отчет: нуждаетесь ли вы в том, чтобы иметь полный текст? Подробный конспект? Краткий конспект? План? Можете вообще обойтись без бумажки? Если вы ощущаете, что не можете без текста, поступите следующим образом. Прежде чем его написать, изобразите на бумаге ход ваших мыслей (но не последовательность их изложения!) в виде схемы: «Мы знаем... следовательно...» и т. д. Только когда этот логический «скелет» будет начерчен, разверните эту связь мыслей в последовательность высказываний. Перечитайте текст... Все ли смысловые связи сохранились в тексте? Подумайте, нужны ли они все. Может быть, слушатели восстановят их сами. Выделите в тексте высказывания, которые отражают главный ход ваших мыслей, и подчеркните их красным карандашом. Перечитайте только подчеркнутое. Есть ли логическая связь? Теперь подчеркните синим карандашом то, что обосновывает вашу основную мысль (не больше двух-трех «синих» высказываний на одно «красное»). Перечитайте все подчеркнутое (синим и красным вместе!). Есть ли логическая связь? Выпишите «красные» и «синие» высказывания на отдельный лист, подчеркнув «красные» (любым цветом). Припишите в плане те три-четыре вводных высказывания, которыми вы начнете выступление («Вопрос, анализируемый в докладе, почти не разработан. Поэтому...» и т. п.), и те три-четыре, которыми закончите. На этом же листе выпишите цифровые данные, имена, географические названия, вообще то, что трудно для запоминания. А теперь оставьте текст дома и спокойно идите на доклад с этим листом! Если вы можете с самого начала обойтись конспектом, составьте предварительно такую же смысловую схему и так же выделите ход мыслей. Только результатом этой работы будет не конспект, а план (плюс вводные и заключительные слова и трудные для запоминания данные). Если вам с самого начала достаточно плана, вы в этом упражнении не нуждаетесь. В заключение еще два совета: а) если вам предстоит осветить несколько самостоятельных вопросов, обязательно выпишите в конспект (план) «формулы перехода» типа: «Не менее важным нам представляется остановиться на...»; б) все-таки конспект не оставляйте дома: пусть он лежит где-нибудь рядом на кафедре. Он вам не понадобится, но так будет спокойнее»[1].

Упражнения первой группы проводятся таким образом, чтобы охватывались различные элементы педагогического общения. Постепенно вводятся синтетические упражнения, в которых взаимодействуют отдельные элементы, отработанные ранее, а также упражнения из второй группы целостного педагогического тренинга.

Второй цикл тренинга — обучение целостному процессу педагогического общения.

---

[1] *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.— С. 43—44.

В этой группе упражнений можно выделить две большие подгруппы.

1. Действия в типичных ситуациях: упражнения на развитие умений наблюдать, выделять главное и существенное, вдумчиво подходить к оценке, анализу и решению любого педагогического факта; упражнения на действия в типичных педагогических ситуациях сообразно условиям педагогической деятельности.

Наблюдение за работой учителей. Пронаблюдайте за тем, как ваш коллега учитывает особенности восприятия познавательного материала учащимися данного возраста на уроке, как он использует запланированные методы.

Проанализируйте логику решения целей урока, какие приемы общения использует учитель и насколько они адекватны методике преподавания и методической структуре воздействия в целом.

Сравните план урока и процесс его непосредственного развития, найдите отклонения, определите, насколько соответствует запланированным методам система общения на уроке. Попытайтесь определить стиль общения педагога с классом и степень управления им педагогическим общением.

Попытайтесь определить настроение учителя на уроке и его возможности в управлении своим самочувствием.

Попытайтесь определить элементы целесообразного педагогического переживания в общении на уроке.

Эти наблюдения проводятся непосредственно в школе, но можно использовать и специально отснятые кинофрагменты. В этот же раздел мы включили занятия по развитию навыков педагогической наблюдательности, педагогического зрения и внимания при наблюдении. Можно проводить все эти упражнения в одном и том же классе, так как лучшее знание учащихся поможет понять целенаправленность действий учителя, способствует устранению шаблона в педагогической деятельности. Полезно посещать уроки разных учителей. Это дает возможность выявить особенности «педагогического почерка» учителя, его творческую педагогическую индивидуальность.

Тренировка педагогической наблюдательности[1].

Определите эмоциональное состояние ребенка по снимкам (на фотографии изображены различные эмоциональные состояния — удовольствие, смущение при затруднении, состояние эмоционального конфликта, возбуждения, неудачи, хитрости, розыгрыша и т. п.); определите эмоциональное состояние детей с помощью фотографий и специального меняющегося текста, прилагаемого к снимкам; определите эмоциональное состояние группы детей, эмоциональное состояние класса во время урока, эмоциональное состояние отдельных учащихся. Сопоставьте свои наблюдения с информацией классного руководителя.

---

[1] См.: *Азаров Ю. П.* Мастерство воспитателя.— М., 1971.— С. 12.

Выявление и решение педагогической задачи:

а) *Развитие умений выделять в процессе урока конкретные моменты, требующие вмешательства учителя.* Например, наблюдая за учеником Н., зафиксируйте все случаи, когда он отвлекался, когда работал наиболее интенсивно.

Пронаблюдайте за активностью учащихся при объяснении нового материала. Постарайтесь по их внешнему виду определить, как они усвоили новый материал. Все ли учащиеся работали одинаково активно? Кто был менее активен, на каких этапах урока? Соответствуют ли план урока и методика возможностям данного класса?

б) *Развитие умений оценить свои действия.* Какие ваши действия привели к разрешению (неразрешению) педагогической задачи? Проанализируйте свои запланированные и импровизационные действия на уроке, приспособления, использованные при общении. Выделите положительное и спорное в вашей методике педагогического общения. Дайте целостный коммуникативный анализ урока (стадии общения, система приспособлений, решение неожиданно возникающих коммуникативных задач, стиль общения, соответствие стиля общения состоянию класса, опора на коммуникативную атмосферу предыдущего урока и т. п.).

Проследите, всегда ли методика педагогического воздействия соответствует структуре вашего общения с классом.

в) *Анализ педагогической задачи и действий учителя при ее решении.* Упражнения могут выглядеть так: на уроке установите, отвлекался ли ученик Н., когда и почему? Вовремя ли вы обратили внимание на этого ученика и какими способами решили возникшую задачу? Чувствовалось ли соответствие педагогической и коммуникативной задач? Чем вы руководствовались в выборе способов воздействия? Можно ли было предотвратить возникшую задачу и как? Существуют ли другие способы решения данной педагогической задачи? Какие? Обоснуйте их.

г) *Решение педагогических задач с целевыми установками.* Участникам предлагаются конкретные педагогические ситуации, ставится цель проанализировать причины их возникновения и ответить на вопрос, как бы они вели себя в аналогичной ситуации [1]. Особое внимание следует обратить на развитие умений найти и сформулировать педагогическую задачу, представить в общем виде ее решение, разделить ее на более частные подзадачи, найти оптимальный вариант решения.

Более усложненными упражнениями являются *инсценированные педагогические задачи:*

---

[1] Материал для таких задач содержится в задачниках по дисциплинам психолого-педагогического цикла: *Додон Л. Л.* Задания по педагогике.— М., 1968; *Натанзон Э. Ш.* Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность.— М., 1968; *Натанзон Э. Ш.* Задания по психологии.— М., 1965.

— сделайте замечание ученику;
— поговорите с учеником, не выполнившим домашнее задание;
— сделайте короткое внушение нарушителю дисциплины;
— прокомментируйте какую-либо отметку.

Эти упражнения развивают навыки неподготовленной коммуникации, формируют привычные педагогические действия, ощущение эмоционального благополучия в процессе педагогического общения.

д) *Действия учителя в предлагаемых обстоятельствах.* Например, спрашивая ученика Н., вы выяснили, что домашнее задание он выполнил недобросовестно. После школы он остается один. Мать работает. Отец в длительной командировке. Выберите систему коммуникативного воздействия.

Для выбора педагогической ситуации можно использовать ранее указанные педагогические задачники, а также материалы уроков, педагогической и художественной литературы, детских и юношеских фильмов.

Занятия по действию в предлагаемых обстоятельствах предполагают, с одной стороны, выбор верной методики педагогического воздействия, а с другой — умение, используя тот или иной метод, найти верную систему коммуникативных средств для его реализации, верный тон для работы с учащимися.

На отдельные занятия следует приглашать опытных педагогов, классных руководителей, использовать магнитофонные записи уроков, кинофильмы.

Непосредственно следующее за исполнением обсуждение мотивов поведения, тона, мимики и т. д. дает возможность прямо на занятии внести определенные коррективы в деятельность учителей. Беседы можно записывать на пленку, с тем чтобы вернуться к ним спустя длительное время.

е) *Инсценированные педагогические задачи с вводными.* Подобные упражнения способствуют развитию внутренней собранности, решительности, навыков проектирования и моделирования предстоящей деятельности, готовности к преодолению неожиданных трудностей и решению непредвиденных педагогических задач. Кроме того, эти упражнения развивают воображение, интуицию, тренируют умение выражать педагогически целесообразное чувство.

Вот возможные типы упражнений:
— вызовите ученика спокойно;
— вызовите ученика весело, жизнерадостно;
— вызовите ученика равнодушно;
— вызовите ученика доброжелательно;
— вызовите ученика с юмором;
— вызовите ученика с иронией и т. п.;
— войдите в класс и поговорите с тремя учениками с разными эмоциональными нагрузками.

Учитывая, что важнейшим компонентом педагогического ма-

стерства является правильный выбор методик, мы ввели в систему упражнений инсценирование педагогического требования [1].

Возможны такие варианты упражнений: обратитесь к ученику с требованием-просьбой, с требованием-доверием, с требованием-одобрением, с требованием-советом, с требованием-игрой, с требованием-намеком, с требованием-условием, с требованием-осуждением, с требованием-недоверием. Ситуации общения все время меняются, вводятся новые данные: например ученик долго болел или у ученика конфликт с классом и т. п.

Подобные занятия вооружают навыками использования различных методик при предъявлении педагогического требования.

На занятиях по педагогическому требованию также важную роль играет психолого-педагогическая аргументация выбора требования.

2. Вторая подгруппа — упражнения на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации в общении.

а) Развитие педагогического воображения, критического отношения к своему опыту и навыков прогнозирования условий предстоящей деятельности. Упражнения опираются на результаты, достигнутые в заданиях первого цикла.

Вспомните особенности прошедшего урока: ученик К. отказался дать вам дневник. Как вы поступили? Почему? Возможны ли другие варианты поведения в аналогичной ситуации?

Что вы будете делать, если ученик опоздал на урок, отвлекается во время объяснения нового материала, мешает другим и т. п.?

В начале урока оказалось, что все ученики не поняли домашнее задание. Что вы будете делать?

При объяснении нового материала оказалось, что ученики слабо ориентируются в старом. Как вы себя поведете?

Ученики плохо слушают объяснения нового материала — определите возможные причины и предложите план действия.

Упражнения на прогнозирование межличностных отношений и организацию общения с детьми.

Вы собирались поговорить с учеником после урока, но события разворачиваются так, что разговор необходим немедленно. Как вы построите разговор?

Ученик вам нагрубил — ваши возможные действия.

Ученик и ученица дружат, все время проводят вместе, но заметно слабее стали заниматься. Что вы будете делать? Приведите план возможной беседы с ними, как вы ее проведете и т. п.

б) Исполнение инсценированных задач по общению с введением элементов педагогической деятельности в условиях, приближенных к действительности. В этой группе упражнения в основном

[1] См.: Методика воспитательного процесса.— М., 1969.— С. 320—321.

создаются самими участниками и исполняются, а затем обсуждаются. При анализе необходимо концентрировать внимание на стадиях решения педагогической задачи, на планировании возможных действий и общения, на прогнозировании способов решений ситуации. Особое внимание уделяется педагогическому анализу осуществленного и планируемого общения (в зависимости от характера задания). Это необходимо для того, чтобы при выполнении любых заданий участники почувствовали необходимость планирования и прогнозирования педагогической деятельности, создания своеобразной модели предстоящего педагогического воздействия.

Эти упражнения не только развивают навыки педагогической импровизации в общении, но и активно формируют педагогическое мышление, на основе которого педагогическая импровизация может оформляться.

Задания на действия в ситуациях, приближенных к действительности, и реальная работа в школе. Сюда входят упражнения типа:

Обоснуйте необходимость использования наглядных пособий в классе на уроке по определенной теме (дается только дидактическая цель урока). Спланируйте методическую структуру урока в соответствии с особенностями вашего стиля общения и взаимоотношения с коллективом, органичную для вашей творческой индивидуальности. Подготовьте и обоснуйте план обсуждения книги (указывается воспитательная цель мероприятий). Вам поручается провести беседу с учеником Н. о его дисциплине (успеваемости) и т. п.; составьте план беседы, учитывая особенности его взаимоотношений с классом и индивидуальные особенности. Составьте и обоснуйте план урока или воспитательного мероприятия. Возможны и другие варианты упражнений.

Любое задание обязательно анализируется группой тренинга, отмечаются моменты, в которых участник отошел от намеченного плана, анализируются причины импровизации и ее продуктивность, подробно рассматривается структура общения, органичность и свобода общения с классом и управление этим процессом, анализируются способы достижения поставленной цели, их соответствие особенностям общения педагога с классом, эффективность и степень соответствия запланированным приемам. Оцениваются возможности управления своими эмоциями, психическими состояниями, выразительными возможностями (мимикой, речью). Все это дополняет методический и дидактический анализ деятельности учителя.

В специальную группу выделяются упражнения по ознакомлению с методикой изучения учащихся, определению мотивов их поступков, составлению психолого-педагогических характеристик на ученика и классный коллектив, ведению педагогической документации, развитию умения анализировать урок и воспитательные мероприятия.

Приведенные упражнения подкрепляются разнообразной общественной и практической педагогической работой, способствую-

щей накоплению опыта общения в самых разнообразных сферах.

Вот и подошел к концу наш разговор о «грамматике» профессионально-педагогического общения. В книге были определены и намечены лишь наиболее важные компоненты этого сложного процесса, указаны некоторые пути овладения искусством общения и самовоспитания в этой области.

Для того чтобы теория и методика профессионально-педагогического общения были хорошо освоены и активно внедрены в непосредственную педагогическую деятельность, начинающему педагогу необходимо систематически работать над собой, увеличивать и усложнять свой личный опыт общения с детьми. Но налаживать его на основе этой теории будет легче, а следовательно, скорее придет и желанное педагогическое мастерство. Для этого и писалась эта книга.

Глава VIII

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СЕМЬЕ

Для педагога чрезвычайно важен еще один пласт педагогического общения — его организация в семье. Ведь от того как складывается и развивается психологический микроклимат семьи во многом зависит стратегия и тактика нашего педагогического взаимодействия в классе.

Общение родителей и детей в семье — это нередко своеобразная «психологическая изнанка» многих проблемных ситуаций, которые возникают во взаимоотношениях учителя и детей в школе. Речь идет в данном случае о культуре педагогического общения родителей, сложном и трудном искусстве говорить с ребенком.

Воспитательный процесс в семье — явление своеобразное, не имеющее ни начала, ни конца. Каковы же его важнейшие характеристики? Попытаемся определить их.

Прежде всего семья выступает в качестве первой педагогической системы, в которую ребенок попадает сразу после рождения и в которой пребывает постоянно. Вдумайтесь в это слово — *постоянно*. Значит ежедневно, ежечасно, ежеминутно, словом и делом, поступком и интонацией, выражением лица и движением каждый член семьи осуществляет воспитание ребенка. Воспитательный процесс в семье, осознаем мы это или нет, возникает сразу же с момента появления ребенка. Нам кажется, что ребенок еще ничего не понимает, а, тем не менее, воспитательный процесс уже идет, охватывая все сферы жизни семьи.

Далее, особенности воспитательного процесса в семье состоят в том, что он внешне лишен той организованности и четкости, какой отмечен в школе (урок, воспитательное мероприятие и т. п.). Родители, в отличие от школьных педагогов, предстают перед детьми не только в «парадной педагогической форме» школьных учителей, но и имеют «открытые тылы» — ежедневный и систематический быт, реализуемый совместно с детьми. Вот эта постоянная открытость родителей как воспитателей в поступках, действиях, образе жизни усложняет их воспитательное воздействие, требует постоянного осознания своих родительских педагогических обязанностей. Ребенок систематически соотносит родительские поучения с их образом жизни. И если здесь возникает противоречие, то оно весьма отрицательно сказывается на воспита-

тельном процессе в семье. Можно сказать, что родители — это открытый со всех сторон педагогический идеал, который может стать средством созидания личности и фактором ее деформации.

Наконец, как правило, все участники воспитательного процесса в семье объединены родственными чувствами, близки друг другу, любят близких, а потому нередко склонны прощать слабости и недостатки, или преувеличивать достоинства своих питомцев, идеализировать, или «зачеркивать» личность. Иными словами, в системе семейного воспитания мы не беспристрастны, а, напротив, особенно пристрастны, что порой мешает реально разобраться в той или иной ситуации. Надо иметь в виду и то, что семья как бы невольно координирует усилия всех участников воспитательного процесса, который окружает ребенка: воспитателей детского сада, учителей, друзей и т. д. В семье звучат оценки тех или иных явлений жизни, обсуждаются школьные дела и события личной жизни ребенка, регулируются межличностные отношения. В результате семья как бы создает перед ребенком модель жизни, в которую он сам включается.

Воспитательный процесс в семье — это прежде всего постоянное общение детей и родителей. Читатель, конечно же, ждет рекомендаций, как организовать правильное педагогическое общение в семье.

Ну что ж, начну с самого главного. Воспитание ребенка — это прежде всего любовь к нему. А что значит любить своего ребенка? Это значит окружить его постоянным, систематическим вниманием.

Давайте на минуту задумаемся и откровенно скажем, сколько минут (я не оговорился, именно минут) в день мы уделяем общению с собственным ребенком. Если эта цифра приближается к часу, уже неплохо, но, как вы сами понимаете, недостаточно. По данным советских исследователей, отец, мать и дети находятся дома вместе (исключая сон) меньше 1,8 ч в сутки. Подсчитано, что, например, мать в среднем тратит на непосредственное общение с детьми 35 мин в день. Вот обычная модель общения, скажем, матери с сыном, который только что вернулся из школы:

— Что нового в школе, какие отметки?

— Кушать будешь, ты голодный?..

Или другой вариант: ребенка привели из детского сада. Мама занимается ужином, папа читает газеты, а малыш все время задает вопросы (ведь в течение дня столько новых впечатлений и вопросы самые разнообразные). И в сердцах иногда срывается: «Да оставь ты меня в покое со своими вопросами. Тут и так дел невпроворот!» Вот она главная и основная ошибка — внутреннее ощущение того, что воспитание собственного ребенка это не такое важное и целенаправленное дело, как, например, стирка белья. Именно постоянного «труда души» над собственным ребенком порой нам недостает.

Самая большая педагогическая ошибка заключается в следую-

шем: нам кажется, что сам факт присутствия дома обеспечивает воспитание ребенка. Это глубокое заблуждение. Воспитание не строится на основе одного нашего присутствия. Оно прежде всего многосложная ткань взаимоотношений. Истинный воспитательный процесс, основанный на искренних доброжелательных отношениях между родителями и детьми, опирается прежде всего на внимание друг к другу.

Конечно, хочется родителям и книгу почитать, и в кино попасть, и к приятелям забежать... Все это понятно, и им можно посочувствовать. Но все-таки главное — внимание к ребенку, общение с ним, независимо от того сколько ему лет — 1 год или 16. Каждый родитель знает, что в любом возрасте у ребенка есть свои трудности. И преодолеваются они только одним — постоянным вниманием родителей к делам сына, или дочери, к их интересам, переживаниям.

Семья — это особая атмосфера, куда юный человек приносит все: горести и радости, раздумья и сомнения. Если ваши дети не делятся с вами заботами и мыслями, не рассказывают о своих делах, значит, что-то в «машине семейного воспитания» барахлит, что-то надо менять, перестраивать.

Было бы неверным подменять понятие «внимание души» понятием «забота о ребенке». Заботятся о своих детях в основном все и заботятся неплохо. Достаточно посмотреть на детей: они сыты, хорошо одеты. Порой лучше и дороже, чем родители. Но эти, так сказать, материальные заботы не смогут заменить постоянного напряженного духовного внимания к ребенку.

А. С. Никифоров в книге «Эмоции в нашей жизни» приводит такой пример: в детских домах, где достаточно хорошо был организован и уход за детьми и их кормление, но не уделялось должного внимания воспитательной работе с ними, эмоциональный тонус детей был понижен. Не только у самых маленьких, но и у более старших детей положительно-эмоциональные выразительные реакции или совсем отсутствовали, или возникали редко и были слабо выражены. Но стоило только начать воспитательную работу, и в первую очередь обеспечить частое общение взрослых с детьми, как эмоциональное состояние с каждым днем стало улучшаться.

Думается этот пример весьма убедителен.

Каждое новое поколение родителей жалуется на то, что дети стали не те. Жалобы эти, несмотря на изменяющиеся ситуации, сводятся к одному и тому же: дети требуют внимания. Кстати, основные конфликты с детьми в семье возникают на почве дефицита внимания. Это самый опасный дефицит, поскольку ведет к дефициту духовности в семье.

Понятно, что сегодня родителям очень помогает школа, взявшая на себя основные воспитательные заботы о детях. Но вместе с тем внимание к детям подчеркну, основная обязанность родителей.

Мне часто приходится общаться с родительской аудиторией:

на лекциях, через телевидение и газеты, куда приходят письма, и нередко в них ставится вопрос: «Как любить своего ребенка?»

Если спросить у родителей: «Любите ли вы своего ребенка?», то вряд ли кто-нибудь ответит отрицательно. Но почему тогда нет-нет да и промелькнет в печати материал о том, что дети жестоко относятся к своим престарелым родителям (бросили их, не помогают, забыли, иногда даже третируют)? Откуда они, эти «бывшие» любимые дети? Ведь по логике вещей они должны любовью ответить на любовь. Должны, но не отвечают. Может быть любовь была не та? Какой же тогда она должна быть наша любовь?

Педагогически целесообразная родительская любовь — это любовь к ребенку во имя его будущего. Не просто во имя удовлетворения собственного родительского чувства, хотя и этот аспект важен. Наблюдения, да и просто житейская практика показывают, что в этой любви есть две крайности: любовь во имя удовлетворения собственных родительских чувств и любовь во имя обеспечения благополучия ребенка (см.: *Макаренко А. С.* «Книга для родителей»; «Лекции о воспитании детей»). Часто эти чувства переплетаются и образуют сложный клубок, в котором трудно разобраться.

Я знаю немолодую женщину, которая работает дворником и уборщицей для того, чтобы ее дочь смогла приобрести самые модные вещи. Такая родительская любовь невольно смещает в сознании молодого человека систему нравственных ценностей. И самая главная из них — труд, формирование потребности в творческой работе — девальвируется. Происходит это именно на основе неверно «организованных» родительских чувств.

Этот вариант родительской любви чреват тем, что ведет детей в опасный мир бездуховности и потребительства, который может стать основой формирования личности.

Порой свое внимание и любовь родители реализуют через сооружение вокруг ребенка своеобразной «защитной сетки», которая обеспечивает ему необходимый материальный и психологический комфорт. Но избавляя ребенка от совершенно естественных и необходимых для становления юной личности затруднений, родители невольно формируют потребительские тенденции и умонастроения, внутреннее убеждение, что жизнь всегда будет легкой.

Внимание к ребенку предполагает постоянное стремление понять его, узнать, влиять на развитие его свойств и качеств, умение честно признать, что́ в дочери, сыне не получилось, не состоялось. Такое внимание требует времени, систематической, постоянной работы с собственным ребенком.

Парк. Понаблюдайте, как оживленно играют там малыши. Но вот один из них отделяется от общей группы и быстро бежит, перебирая ножками, к маме, которая сидит на скамейке. Посмотрите внимательно, для чего он к ней подбежал. Видите, он ничего не взял, ничего не сказал, а просто дотронулся рукой до мамы. Для ребенка важно это прикосновение. Он спокоен, он знает, мама ря-

дом, она здесь, она с ним. Иначе говоря, она обращает на него внимание.

Уже говорилось, что внимание к ребенку — это прежде всего общение с ним. Большую педагогическую тревогу вызывает отсутствие общения родителей с детьми, или сведение его к минимуму. В современной семье довольно часто встречается ситуация, когда дети живут у дедушек и бабушек. Я сейчас не ставлю вопроса о роли последних в семье, спору нет — она значительна. Исследователи даже специально изучают видоизменившиеся функции бабушек. Бабушка стала другой: молодой, образованной, включенной в систему общественных координат. Есть даже классификация бабушек, но оставим это для специалистов — демографов и социологов. Я хочу обратить внимание на тревожную тенденцию — стремление молодых родителей в первые годы перепоручить процесс воспитания собственного ребенка бабушкам и дедушкам, что ведет к невозместимым утратам и потерям в тех трудноуловимых духовных контактах, которые складываются между ребенком и взрослым именно в это время.

Мне возразят: «А как быть, если он и она — студенты?» Вопрос справедливый. И все-таки, процесс воспитания ребенка с первых месяцев — это функции родителей. Для этого государством предприняты специальные шаги, облегчающие положение молодой матери.

Внимание к ребенку, духовное внимание, должно начинаться с самого рождения его: через бессонные ночи и болезни, через включение ребенка в свою собственную жизнь, а себя — в его бытие. Это и есть начало воспитательного процесса. А. С. Макаренко подчеркивал, что успех воспитания человека определяется в младшем возрасте до пяти лет. Каким будет человек, главным образом зависит от того, каким его сделают родители к пятому году жизни. Если до пяти лет он не воспитан как нужно, потом придется перевоспитывать.

Помню как-то на педагогической практике студентка, выполнявшая функции классного руководителя, с удивлением говорила мне, что на родительские собрания приходит значительная часть бабушек. Возможно и в самом деле родителям некогда. Но здесь оправдания быть не может. Посещение школы — неотъемлемая часть родительского воспитательного процесса. А как часто мы этого недооцениваем, забывая о том, что школа, общение со сверстниками открывают такие грани в характере формирующейся личности, которые нам порой неизвестны. Вот почему посещение собрания в школе — важнейшее средство лучше узнать своего ребенка, а значит понять его, помочь ему.

Родительское внимание, как и любое педагогическое воздействие должно иметь определенную меру. Внимание — это не значит назойливость, постоянные распросы о том, «где был», «почему у тебя плохое настроение» и т. д. Такое внимание — эгоистический способ собрать всю возможную информацию о жизни ребенка и успокоиться. Унылый вид — по такой причине, хорошее настрое-

ние — по другой. В народе это называется «лезть в душу», что нередко вызывает негативную реакцию. Особенно, если речь идет, скажем, о подростковом возрасте, который характеризуется стремлением к самостоятельности, к самоутверждению.

Следовательно, родительское внимание должно иметь определенные дозы. Но как рассчитать их? Конечно же, дело не в часах и не в минутах. Дело в другом — в наличии у родителей постоянной внутренней готовности понять потребности ребенка, желания радоваться его радостям и огорчаться горестям. Это умение говорить с детьми, к сожалению, дано не каждому родителю. Беседуя со взрослым человеком, например, с коллегой по работе, мы определенным образом строим разговор, подбираем слова, а беседы с собственными детьми для нас удивительно просты — сказал, что подумалось, захотелось — вот и все. Глубокое заблуждение. А. С. Макаренко не раз подчеркивал, что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение. И вероятно, еще так много ошибок в воспитании потому, что мы еще и говорить с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы в вашем слове почувствовалась ваша воля, культура, личность. Давайте же будем следить за тем, как мы говорим с ребенком — это тоже форма родительского внимания.

Разговор о прочитанной книге, увиденном фильме, о какой-то жизненной ситуации важен для ребенка. Это объединяет родителей с детьми, как и труд (домашний, на приусадебном участке и т. д.), гарантирует, что в трудной ситуации, например в период противоречивого подросткового негативизма, срывов не произойдет и ребенок не отодвинется от родителей из-за того, что они его не понимают. Антуан де Сент-Экзюпери писал: «Любить — это значит смотреть не друг на друга, а смотреть в одном направлении». Этому искусству жить жизнью своего ребенка надо учиться.

В 1968 г. ученые кафедры педагогики и психологии Чечено-Ингушского государственного университета имени Л. Н. Толстого изучали систему интересов подростков, которые находились в специализированных летних лагерях труда и отдыха для трудновоспитуемых. Это были в основном ученики V—VIII классов. Почти все они не имели отцов, т. е. воспитывались в неполной семье. Поэтому нас интересовало, на кого хотят быть похожими эти мальчики. Ведь известно, что отец — часто первый идеал, которому подражает ребенок. Если дети из семей, имеющих обоих родителей, говорили об отце, на которого хотели быть похожими (хотя называли и исторических и литературных героев), то в группе детей, не имеющих отца, литературных и исторических ориентиров было вдвое больше. Четверо ребят признались, что хотят быть похожими на А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, хотя не имели склонности к поэтическому творчеству. Дело в том, что в школе они познакомились с эпизодами из жизни этих писателей и их произведениями. Темы некоторых произведений, таких, например, как стихотворения «К морю», «Тучки небесные», поэма «Мцыри», повесть «Дубровский», отвечали, видимо, некоторым настроениям

ребят. Именно поэтому мальчик, растущий без отца, считает поэта своим идеалом. В дневнике мальчик записал хорошо известные нам лермонтовские строки:

Я никому не мог сказать
Священных слов «отец» и «мать».
Конечно, ты хотел, старик,
Чтоб я в обители отвык
От этих сладостных имен,—
Напрасно: звук их был рожден
Со мной...

Как видно для ребенка чрезвычайно важно внимание обоих родителей, и отсутствие в семье отца влияет не только на эмоциональное благополучие ребенка, но и на его умонастроение, делает его более замкнутым (ни один из ребят не стремился походить на своих товарищей или знакомых взрослых), более впечатлительным и внушаемым.

Родительское внимание в семье обеспечивает воспитание культуры чувств. Иногда задают вопрос: откуда берутся безмотивные подростковые преступления? Например, подростки жестоко избили пожилого человека. Все они характеризуются положительно, были трезвыми, ничего у него не украли. Или юноши сняли цветные стекла со светофоров для того, чтобы смонтировать светомузыку. Чудом не произошла авария. В чем причина такого зла?

Современные психологи верно определяют ее — отсутствие у ребят того, что в социальной психологии называется эмпатией — способностью к сопереживанию. У этих ребят просто не воспитали этого чувства. Значит не было внимания со стороны родителей. И поздно задавать вопросы: Когда же это началось? Когда мы его проглядели? Вроде учился не хуже других (это, кстати, родителей, всегда как-то успокаивает), друзья были хорошие, ему ни в чем не отказывали. Как будто все нормально. Но хочется спросить, а знают ли эти родители, что в душе у ребенка было в три года, в пять, в двенадцать, пятнадцать лет? Нельзя за системой внешних, хотя и важных, формальных показателей (учеба и др.) терять живую душу ребенка. Надо стремиться к ней, знать ее, понимать, уметь воздействовать на малейшие духовные движения. У В. А. Сухомлинского есть такое выражение: «Я увидел тропинку к сердцу этого ребенка!» А сколько таких тропинок не найдено? «Оросительная система» духовности необходима для хорошего урожая — будущей сформированной личности.

Выйдите вечером в центр города. Вы встретите ладных, хорошо одетых ребят, которые что-то выкрикивают, хлопают друг друга по спине, заливаются искусственным гоготом. Кто они? Плохие или хорошие? Вот вижу проходит мимо немолодая пара и в сердцах шепчет, глядя на эту веселую компанию: «В милицию бы всех их и заставить улицы подметать». Согласен, внешне ведут себя ребята неважно. Но давайте на минуту помолодеем и войдем во внутреннюю психологическую ситуацию юноши-старшеклассни-

ка. Он молод, здоров, чувствует прилив сил и энергии, которая вот-вот хлынет через край, у него в руках сигарета — признак явного стремления к взрослости, которое пронизывает все его существо. Ему хочется быть взрослым и независимым, вести себя раскованно и свободно... А вот как это делать он не знает, его этому никто и нигде не учил: ни на физике, ни на математике, даже на воспитательных часах! Но ведь вести себя как-то надо. Вот и овладевает юное поколение формами общественного бытия и человеческого общения путем проб и ошибок.

Помню несколько лет назад, когда я вел в газете «Комсомольское племя» рубрику «Мы и мир», посвященную проблемам эстетического воспитания молодежи, получил одно письмо от десятиклассников. Это был как раз период борьбы с длинноволосыми, которая велась в школах. Так вот, в одной школе по указанию директора родители подстригли двух упорно сопротивлявшихся учеников. И в своем письме они обращались ко мне с вопросом: «Почему длинные волосы — это плохо?» К письму были приложены портреты В. Г. Белинского, Н. В. Гоголя и еще двух-трех писателей, изображенных с длинными волосами. Я встретился с ребятами. Разговор с ними еще раз убедил меня в том, что родители должны уметь сказать слова запрета очень точно, с учетом возрастного периода ребенка.

Попытайтесь поговорить с сыном-подростком, дочерью о внешности, туалетах, манерах, моде. Ненавязчиво, без нотаций и дидактизма, без чувства «взрослого превосходства». Они с интересом пойдут на разговор. Между прочим, через эти беседы вы приблизитесь к их миру, который надо понять и принять, а не просто объявить ему бескомпромиссную борьбу. Сколько судеб искалечила такая борьба. И дело тут не только в длинных волосах или обуви на «платформе», если вспомнить 70-е годы. Я не против моды, не против того, чтобы выглядеть современным. Но когда этими атрибутами «современного стиля» пытаются прикрыть свою бездуховность, упростить эмоциональные связи и отношения, тут я решительно против. И все же эти ребята отнюдь не «пропащие», как их часто называют. И слово «бороться» с ними я заменил бы на другое — «воспитывать». Надо родителям воспитывать в них культуру чувств. Ведь порой упрощение эмоциональных контактов иные молодые люди считают чуть ли не передовыми идеями. Вот, мол, назло всем ханжам обниму на виду у всех девушку — пусть знают, мещане. Так рождается некий стиль поведения отдельных молодых людей, воспринимаемый другими как современные манеры.

Культуру чувств молодого человека надо формировать постоянно и целенаправленно: воспитывать идеалы и убеждения, давать понятия прекрасного и безобразного в отношениях людей, способствовать организации правильного деятельного творческого образа жизни, и тогда, думаю, внутренняя культура человека неизбежно даст о себе знать. Но начинать надо с внимания даже к малышу, и может быть особенно к малышу.

Помню эпизод в троллейбусе: жара, душно, на сиденьях устроилась семья — бубушка, папа, мама и сын, которого, вероятно, только что забрали из детского сада. Он рассказывает отцу: «Папа, сейчас мы с бабушкой шли из детского сада, по дороге встретили Карабаса-Барабаса, и я его сразу застрелил (показывает игрушечный пистолет)». Отец угрюмо и устало бросает: «Не ври». И все! Рушится великолепная, замечательная картина в фантазии ребенка. Конечно же он все это нафантазировал! Но для него это способ сегодняшнего бытия. Давайте научимся понимать это. Ибо наша духовность порождает, как цепная реакция, бездуховность детей, на которую мы порой сетуем.

Как-то в адрес телевизионной передачи пришло письмо от пенсионера Л., который писал, что подростки не дают ему житья, устраивая всякие каверзы. Мы встретились с этим человеком, а потом с корреспондентом Грозненской студии телевидения побывали в микрорайоне, где разворачивались события. Оказалось, что Л. убил бездомную собаку, за которой ухаживали ребята. Пес привязался к ним, каждый раз провожал и встречал их радостным лаем. Этот лай и беспокоил Л. Он не раз возмущался и, наконец, выполнил свое обещание — убил собаку. С тех пор и начался «ребячий террор».

Ребята были убеждены: они сражаются за правое дело. Как быть? Кто виноват? Взрослые! Взрослые дали им урок воинствующей бездуховности и вызвали такую же бездуховность.

Вернемся опять к вниманию. Стремление построить в семье плодотворную систему воспитания ведет к необходимости постоянного педагогического внимания к детям. Эта мысль кажется аксиматичной, но именно отсюда вытекают собственно методические, «технологические», социально-психологические и духовно-личностные аспекты многосложной семейной педагогики. От этих исходных посылок зависит и выбор методов воспитания. Эти методы как будто бы рождаются у нас стихийно, но на самом деле всегда опосредованы той целью, которую ставит перед собой родитель, его пониманием своих родительских обязанностей.

Таким образом, реальное, продуктивное педагогическое внимание к собственному ребенку, организация плодотворного общения с ним, вне которого сам процесс воспитания невозможен, лишается теплоты, человечности, своей педагогической природы, развитие культуры чувств — вот исходные предпосылки успешного семейного воспитания. Именно они обеспечивают подлинно марксистский принцип целостного подхода к формирующейся личности, возможность создать ту желанную гармонию в воспитании, которая является основой социалистической педагогики. Ведь человека, ребенка, невозможно воспитывать по частям, поэтому родителям необходимо учиться видеть личность ребенка целостно, в реальных взаимосвязях и противоречиях, уметь улавливать их и если нужно вовремя преодолевать.

Семья в воскресный день идет куда-нибудь всем «колхозом». Все члены семьи встречаются одновременно за обеденным столом,

стремятся помогать друг другу, переживают за каждого. Так рождается близость, взаимопонимание. Непрерывная ткань общения.

Процесс педагогического общения в семье сегодня усложнился. Например, современные молодые люди не помнят того времени, когда дома не было телевизора. Он прочно вошел в нашу жизнь, а жизнь наших детей, и влияние его на последних огромно. По данным ученых, дети мира в возрасте от 6 до 16 лет смотрят телевизор приблизительно от 500 до 1000 ч в год. Исследователи ЮНЕСКО еще 20 лет назад фиксировали, что в среднем подросток мира смотрит телевизор до 24 ч в неделю. Огромный объем информации буквально с младенчества врывается в жизнь ребят, и если не заменяет Арину Родионовну, то в значительной степени информирует ребенка, школьника, подростка, молодого человека. Телевизор — это и опережающая утренние газеты программа «Время», и блестящая плеяда актеров МХАТа, перенесенная через расстояния, и многое другое. Но вместе с тем телевизор приносит с собой массу проблем чисто отношенческого характера, которые существенным образом отражаются на деятельности ребенка и, соответственно, на его воспитании.

Вы обратили внимание, что последние 15—20 лет мы с вами реже стали ходить друг к другу в гости? Контакты в свободное время на неформальной основе — встречи, посещение друзей — стали реже: мешает телевизор. Он как-будто создает иллюзию общения — тут тебе и кинопутешествия, и заморские страны, и мир животных. Но живого, реального общения не происходит! Голубой экран как будто организует многочисленные контакты, но все они «неживые», отделены от нас матовой голубизной экрана. А ведь наука выделяет три сферы человеческого бытия — труд, познание и общение. И оно, последнее, является внутренней человеческой потребностью. Давайте попытаемся осмыслить, как влияют все эти процессы на внутреннюю психологическую ситуацию в семье, на нас, родителей, на детей. Это важно для того, чтобы осознать общую изменившуюся воспитательную ситуацию, ибо воспитывает весь стиль семейной жизни, а он под воздействием того же телевидения существенно изменился.

Помню, как-то один молодой человек сказал: «Телевизор дома напоминает мне нахального гостя». Ему возразили: «Вы можете выключить телевизор, если вам некогда, как вы закрываете книгу, если пора идти на работу».—«Э, нет,— ответил он.— В том-то и дело, что так просто телевизор не выключишь. Известная камерность, известная интимность...» И действительно, можно лежать в домашнем костюме на тахте, пить чай, просматривать газету, беседовать по телефону, разговаривать с собственным ребенком и одновременно смотреть балет «Спартак» из Большого театра. Когда еще была возможность для восприятия в столь комфортабельных условиях ценной эстетической информации. И ведь это приходит в жизнь ребенка очень рано. Вот почему деятельное начало по отношению, например, к искусству несколько затормаживается и активно формируется потребительская функция, которая, с од-

ной стороны, всесторонне насыщает подростка, а с другой стороны, не способствует включению в активную деятельность. Кстати говоря, для родителей, телевизор, порой, очень удобен — занимает детей, беседует с ними, выступает этаким членом семьи и, если хотите, «соавтором» в воспитании.

Лет 25 назад учитель был единственным источником информации, а сегодня информация активно поступает к школьнику из самых разнообразных источников. Но ничего не может заменить активную творческую деятельность и процесс общения с другими людьми, особенно взрослыми, ибо общение есть тоже деятельность. Дефицит этих контактов приводит к серьезным проблемам в эмоциональном воспитании личности.

Общение выступает как действенный инструмент воспитания; именно через верно выстроенную систему общения с ребенком мы можем сформировать высоконравственную мотивацию его поступков, включить сына или дочь в общественно полезную деятельность. В процессе непосредственного общения с детьми складывается неповторимый опыт детских переживаний, влияющих на все сферы развития личности. Общение, наконец, обеспечивает познание собственного ребенка. Вот те основные функции, которые выполняет общение. Так давайте же более тщательно относиться к организации нашего общения с детьми!

Процесс общения с собственным ребенком — сложное искусство. Это хорошо знает каждый. Но каждый ли задумывается над этим? Ведь нередко мы как будто разговариваем с ребенком, но фактически не входим в его внутреннюю ситуацию, не понимаем его. Часто забываем, что беседуем именно с ребенком, для которого многие прописные истины не ясны.

Проанализируйте опыт вашего общения с детьми дома; избегайте крайностей: сюсюканья и грубости; стремитесь, чтобы отношения были доброжелательными, но требовательными, чтобы в них ощущалась и родительская любовь, и взыскательность.

Помните: каждое слово, обращенное к ребенку, воспитывает. С ребенком надо не только уметь говорить, но и учить его сложному искусству общения с другими людьми, через которое он включается в сложную систему человеческих отношений. Вам, конечно же, приходилось видеть детей замкнутых, малообщительных. Они практически не могут завести разговор с ровесниками. Мы это объясняем словом «стесняется». Безусловно, стеснение здесь присутствует. Но для того чтобы помочь ребенку преодолеть его, важно направленно развивать общительность как личностное качество. Возможно ли это? Да, возможно. Общительность ребенка поддается развитию. А как тяжело переживается некоммуникативность в подростковом возрасте. Насколько эмоционально благополучнее чувствует себя в кругу одноклассников тот, для кого общение не является сложностью. Так почему же нам не учить детей общению с другими людьми? Честное слово, это не менее важный предмет, чем математика или язык, так как составляет важнейшую часть человеческого бытия.

Каковы же основные пути формирования общительности как личностного свойства ребенка. С младенческого возраста необходимо разговаривать с ребенком; вам кажется, что он ничего не понимает и разговор бессмыслен. Но нет. Помните, что для ребенка это уже обретение первого опыта общения: он гулит, улыбается, вскрикивает, реагирует на появление знакомых и незнакомых людей — общение уже началось. Ваше постоянное общение с ребенком будет в дальнейшем способствовать развитию его речи. Для этого он должен как можно чаще участвовать в разговорах взрослых: или присутствовать в их контексте, или быть непосредственным участником. А когда подрастет и в его жизнь войдут друзья, начинает формироваться сложнейший опыт межличностного взаимодействия и выстраивания отношений, которые так важны для всей последующей взрослой жизни человека. Пусть его друзья бывают у вас дома, ничего, что они шумят — ведь это идет процесс развития вашего ребенка. Помогайте сыну или дочери осмыслить складывающиеся взаимоотношения, старайтесь анализировать с детьми причины ссор со сверстниками. Это и будет обучением сложному искусству человеческого общения. Я бы сказал, что общение — это наш, родительский предмет, который преподается в школе человеческих чувств.

Но и сами старайтесь правильно организовать свое общение с ребенком, управлять им. Безусловно, родители старше, опытнее, образованнее. Они конечно же, ведущие по отношению к нашим детям в жизни. Но в организации общения стремитесь, чтобы ребенок ощущал не просто свою «ведомость», но и желание сотрудничать.

Любое взаимодействие с ребенком необходимо социально-психологически обеспечить. Интонация, стиль, общее настроение и эмоциональный фон, на котором протекает разговор с ребенком, мимика, доверительность и заинтересованность в ребенке, тщательный отбор слов — все это непременные компоненты педагогического общения.

Искусство общения... Давайте думать над нашим родительским словом: добрым и гневным, ласковым и поучающим. Ведь неосторожно сказанное слово может далеко отодвинуть от нас собственного ребенка и понадобятся значительные усилия, чтобы вернуть его на нашу «орбиту».

Неверно организовать правильные взаимоотношения детей и родителей мешают разнообразные «барьеры». Вот наиболее типичные из них.

«Барьер» занятости. Характеризуется тем, что родители постоянно заняты: работой, домашними делами, проведением досуга, друг другом и т. п. Им некогда обратить внимание на собственных детей, которые нередко просто мешают им. Это вызывает отчуждение ребенка, некоторую автономизацию его личной жизни от жизни семьи, ведет к некоторому отстранению детей от собственных родителей. Этот «барьер» может возникнуть в разные возрастные периоды. Но на любом этапе развития личности ребенка

он отрицательно сказывается на системе семейных взаимоотношений и дает опасные всходы. Так, в возрасте до шести лет ребенок, которым не занимаются родители, как правило, характеризуется некоторыми задержками эмоционального развития. Подобный «барьер» в подростковом возрасте чреват тем, что от родителей ускользают важнейшие изменения в личности ребенка: изменения в характере, в отношениях с друзьями и т. п. В конечном счете данный «барьер» ведет к тому, что дети и родители живут как бы разной жизнью, семья как воспитательная система «не работает», даже если родители — хорошие производственники, непьющие, в общем положительные люди.

Проанализируйте систему ваших семейных взаимоотношений и, если почувствуете, что «барьер» занятости возникает, стремитесь его последовательно преодолевать.

«Барьер» возраста. В данном случае понять собственных детей родителям мешает их возраст, так называемая «высота взрослости». Они не в состоянии войти во внутреннюю психологическую ситуацию ребенка, не чувствуют его переживаний, не понимают его интересов, игр, потребностей. Ведь то, что взрослому человеку кажется пустяком, для ребенка составляет смысл жизни; то, что важно и жизненно необходимо детям, порой нами воспринимается как мелочь и т. д. Возьмите такую ситуацию: ребенок семи лет приходит домой и со слезами сообщает, что поссорился с приятелем, переживает. А мать говорит: «Ну ничего, помиритесь». Она даже не дослушивает до конца рассказ о причинах ссоры. Ее можно понять, ей некогда. Да и детская ссора в общем-то несерьезна. Но это для взрослого человека. Для ребенка же это постоянно открывающийся перед ним сложный мир человеческих взаимоотношений. Очень верно об этом говорил когда-то выдающийся педагог Я. Корчак, подчеркивая, что взрослым необходимо подниматься до высоты детских чувств, тянуться, становиться на цыпочки.

Опасность данного психологического барьера заключается в том, что он систематически мешает родителям понять внутренний мир ребенка, как бы погрузиться в него, а значит и организовать плодотворный воспитательный процесс в семье.

Проследите, не наблюдается ли у вас в системе собственных взаимоотношений с детьми этого взрослого, возрастного эгоизма. И если ростки есть — их неизбежно надо выдергивать.

«Барьер» старого стереотипа. Сущность его заключается в том, что родители как бы не видят и не ощущают возрастной динамики личности собственного ребенка. Скажем, родители привыкли видеть своего ребенка маленьким, несмышленым, не приспособленным и т. п. и по-прежнему воспринимают его как малыша, которым надо постоянно руководить: подсказывать, давать оценки и т. п. А сын или дочь уже выросли и требуют другого уровня отношений, но родители этого не понимают под влиянием родительского оптического обмана: раз ребенок, значит еще маленький.

На основе этого противоречия между привычным характером

восприятия собственного ребенка и объективно изменившимся его внутренним миром и возникает данный «барьер», нередко вызывающий непонимание, раздражительность, конфликты, неверные методы психологического воздействия. Родители стремятся воздействовать, а надо взаимодействовать. Позиция отношений «по вертикали» должна сменяться позицией «по горизонтали», но родители этого не понимают, что дестабилизирует обстановку в семье, мешает плодотворному воспитательному процессу. Проявляться данный «барьер» может по-разному. Например, родители привыкли к тому, что младший школьник охотно прислушивается к их мнению в вопросах выбора друзей. Но вот он становится подростком и его социально-психологическая ситуация подвергается значительным изменениям: для него самого важно разобраться, с кем и как строить взаимоотношения. Но родители не дают проявиться его самостоятельности в этой сфере жизни, они по-прежнему рекомендуют «с этим дружи, а с этим не надо». Эта позиция «он еще маленький» чревата и тем, что нередко полностью сковывает самостоятельность личности ребенка, мешает активности его развития. Вспоминаются остроумные строки Маршака:

Существовала некогда пословица,
Что дети не живут, а жить готовятся.
Но вряд ли в жизни пригодится тот,
Кто жить готовясь, в детстве не живет.

Этот «барьер» особенно чреват тем, что часто мстит нам, когда возникает вопрос профессиональной ориентации собственных детей. Исследования и наблюдения свидетельствуют, что родители порой буквально навязывают детям собственное видение их профессионального будущего, в результате чего дети нередко расхлебывают родительские притязания всю жизнь.

Проанализируйте, не сложился ли в системе ваших отношений с детьми этот «барьер» старого стереотипа; не смотрите ли вы на собственного ребенка «старым взглядом», не чувствуется ли здесь привычная инерция восприятия собственного сына или дочери? И если эти недостатки есть, немедленно меняйте собственную позицию в соответствии с возрастом и особенностями характера вашего ребенка. Помните, что «барьер» старого стереотипа привязчив. Он преодолевается с трудом, и иногда ведет к тому, что родители, в общем-то мешают будущей взрослой жизни сына или дочери: стремятся диктовать стиль взаимоотношений в их семье и т. п.

«Барьер» воспитательных традиций. Его психология сложна, поскольку органично впитывает в себя как позитивные, так и негативные аспекты. Смысл его, его отрицательные воспитательные последствия в том, что родители стремятся механически внедрять и воспроизводить в собственной семье формы, методы и средства воспитания, сложившиеся и бытовавшие в их семьях, в период их детства; пытаются воспроизвести, так сказать, продублировать педагогику собственных родителей и не учитывают изменившиеся

ситуации воспитания, уровень развития детей и т. п. В результате возникает некоторое несоответствие между средствами педагогического воздействия и изменившейся личностью ребенка.

Все мы, взрослые, ощущаем, что дети стали более информированными, изменилась система их потребностей. Изменилась культурная ситуация в семье, возникли новые средства информации. Все это привело к тому, что незаметно изменилась родительская ситуация в семье. Возьмем такой показатель, как информированность. Раньше отец или мать были для ребенка важнейшими источниками информации в течение многих лет. Согласитесь, что сегодня ситуация существенно изменилась. А вместе с тем многие родители по-прежнему претендуют на абсолютный авторитет в сфере информации в тех или иных областях, не замечая, что ребенок понимает их, порой естественную, несостоятельность в данной области. Значит, надо утверждать собственный авторитет по другим каналам, а не просто механически насаждать его, создавая этот «барьер» воспитательных традиций.

Нередко бывает и так — в силу педагогической безграмотности, родители, усвоив своеобразный набор педагогических приемов, фактически не стремятся к поиску средств воспитания в своей семье, не анализируют ситуации развития собственного ребенка. Это ведет к формированию неверного уровня воспитательных отношений.

Попытайтесь разобраться, не довлеет ли над вами стихийный опыт воспитательных традиций. И если обнаружите тенденции этого явления, стремитесь от них избавляться. Путь здесь один — повышение собственной педагогической культуры, ликвидация педагогической безграмотности. А то ведь как получается, для того, чтобы, например, водить автомобиль, надо получить водительские права, сдать специальный экзамен. А для того, чтобы воспитывать собственных детей — оказывается не нужно никаких специальных знаний — бери и воспитывай, а ведь без специальных знаний в этом сложном процессе не обойтись.

«Барьер» дидактизма. Он характеризуется тем, что родители постоянно, по каждому поводу поучают собственных детей: «не делай так, а делай этак; не поступай так; это правильно, а это — нет» и т. п. Каждый шаг ребенка фиксируется, оценивается, по поводу каждого движения даются рекомендации. Малыша такая позиция родителей приводит в состояние постоянной напряженности, а это в свою очередь формирует нервозность. Вот типичная ситуация. Ребенок звонит в дверь, мать открывает ему и тут же говорит: «Не хлопай дверью». Далее следуют другие рекомендации: «Вытри обувь» (или «Сними туфли»), «Не топай», «Мой руки», «Руки вымыл как следует?», «Не ерзай за столом», «Не смотри по сторонам», «Не болтай ногами», «Почему ты чавкаешь — это некрасиво» и т. д. до бесконечности. В зависимости от возраста, дидактизм меняет свою форму, но тем не менее постоянно присутствует в системе отношений родителей с детьми.

В результате все родительские воспитательные отношения ди-

дактизируются, и из них порой исчезает очень важный для семейного воспитания личностный аспект. Реальная ткань воспитательных отношений, которую надо постоянно и несуетливо создавать, просто подменяется здесь постоянными нравоучениями, что в общем-то формализует воспитательный процесс, формирует у ребенка внутреннюю психологическую установку на постоянное ожидание поучений. Вспомните как в Чеховском рассказе вот такой горе-родитель за обеденным столом поучает сына: «Вот ты съел ложку супа, а не подумал, что она заработана» и т. п. Помню, один шестиклассник характеризовал собственных родителей: «Скучные они у меня». Оказалось, что именно постоянные нравоучения сформировали у мальчика эмоциональный дискомфорт.

Мы рассказали вам лишь о некоторых «барьерах» в системе взаимоотношений с детьми, на самом деле их значительно больше — столько, сколько детей и родителей. Но приведенный анализ должен помочь нам задуматься вновь и вновь над собственными взаимоотношениями с детьми.

Если же хотите более основательно разобраться, насколько благополучны или неблагополучны ваши взаимоотношения с собственными детьми, рекомендуем ответить на вопросы следующего теста, опубликованного в журнале «Семья и школа».

1. Считаете ли вы, что в вашей семье есть взаимопонимание с детьми?
2. Говорят ли с вами дети по душам, советуются ли по личным делам?
3. Интересуются ли они вашей работой?
4. Знаете ли вы друзей ваших детей?
5. Бывают ли они у вас дома?
6. Участвуют ли дети вместе с вами в хозяйственных делах?
7. Проверяете ли вы, как они учат уроки?
8. Есть ли у вас общие с ними занятия и увлечения?
9. Участвуют ли дети в подготовке к праздникам?
10. Предпочитают ли дети, чтобы вы были с ними во время детских праздников или хотят проводить их без взрослых?
11. Обсуждаете ли вы прочитанные книги?
12. Бываете ли вы вместе в театрах, музеях, на выставках и концертах?
13. Обсуждаете ли вы с детьми телевизионные передачи и фильмы?
14. Участвуете ли вместе с детьми в прогулках, туристических походах?
15. Предпочитаете ли проводить отпуск вместе с ними или нет?

Утвердительный ответ оценивается двумя очками. Ответ, выраженный словами «отчасти», «иногда»,— одним очком, отрицательный — нулем. А теперь подсчитайте. Если вы набрали более 20 очков, ваши отношения с детьми в основном можно считать благополучными. Если от 10 до 20 — удовлетворительными, но недостаточно многосторонними; подумайте, в чем они должны быть углублены и дополнены. Если менее 10 — ваши контакты с детьми

явно недостаточны. Необходимо решить, как их улучшить. Ответьте на вопросы этого теста в семье и проведите необходимые коррективы. Это необходимо и вам и вашим детям.

Важным элементом педагогического общения в семье является психологический климат семьи. Именно взаимоотношения в семье, психологический климат ее образуют тот воспитательный фон, на котором осуществляется развитие и формирование ребенка.

Усиление роли духовного начала в жизни современной советской семьи, которая выступает не просто как форма экономического, но главным образом как средство социально-психологического взаимодействия равноправных членов, дает возможность говорить о значимости социально-психологических факторов в формировании и развитии семьи, ее укреплении, становлении семейных традиций.

Именно в социально-психологической сфере предъявляют сегодня друг к другу повышенные требования супружеские пары. Много лет назад семья была хозяйственной ячейкой — «службой быта», как верно отмечалось в газете «Правда». В настоящее время идет переход от семьи «служба быта» к семье «служба души». Хозяйственно-психологическая ячейка таким образом перерастает в психологически-хозяйственную, духовная жизнь становится главным пластом семейной жизни.

Взаимопонимание, психологические контакты, реальная общность интересов — вот чрезвычайно важные аспекты, которые играют серьезную роль в укреплении семейного очага, в благополучном воспитании детей.

Личность ребенка нередко и весьма последовательно отражает те отношения, которые сложились между супругами, так как последние самым непосредственным образом влияют на всю атмосферу семейного воспитания. Ежедневные родительские разговоры друг с другом, тон этих бесед, общий социально-психологический климат семьи — все это активные участники воспитательного процесса. Анализ значительного числа конфликтных ситуаций между родителями в самых различных плоскостях: папа — мама, папа — бабушка, мама — свекровь — показывает, что они, как правило, отрицательно сказываются на формировании личности ребенка. Более того, если конфликт является основным способом семейного бытия, а таких семей, к сожалению немало, то ребенок уже с детства улавливает систему взаимоотношений в семье и ловко их «эксплуатирует» в нужном для себя направлении. А чего только не позволяют некоторые родители дома! Ученые справедливо отмечают, что нигде люди не ранят друг друга так больно как дома, в семейных конфликтах. И это, естественно. Мы хорошо знаем все слабости и уязвимые места своего ближнего и поэтому бьем наверняка, попадая в «яблочко» почти всегда. Да и ведем мы себя дома, ну, что ли более раскованно — «раскрепощаемся»; можем позволить себе то, чего не позволим в системе служебного общения. А ребенок становится невольным соучастником таких сцен. При этом родители забывают, что они — первые социальные ори-

ентиры ребенка, порой первые идеалы («Я буду сильный как папа»).

Нам кажется, что воспитываем мы ребенка в тот момент, когда непосредственно обращаемся к нему, даем поручение, оцениваем сделанное им, т. е. когда хотим воспитывать, а все остальное — это уже наша собственная взрослая жизнь. Вся жизнь и прежде всего взаимоотношения супругов являются мощной пружиной воспитательного процесса. Вот почему так важно, чтобы дома была настоящая семья, что всегда предполагает наличие взаимопонимания. В повести Ю. Трифонова «Предварительные итоги» верно сказано: «Нужно ощущать себя человеком. Для этого необходимо естественное — атмосфера человечности. Простой как арифметика. Никто не может выработать этого ощущения сам, автономно, оно возникает от других, от близких. Мы не замечаем как иногда утрачивается это вековечное, истиное: быть близким для близких»... Как порой не хватает вежливости, взаимопонимания, сопереживания в отношениях родителей! Между прочим, это сразу же усваивается детьми. И они уже не ощущают дома надежности, прочности, чего-то защитного, выступающего в виде опоры.

Спору нет, мы можем любить друг друга, но и раздражаться, ссориться. Психологию семейной ссоры в свое время хорошо объяснил Л. Н. Толстой, писавший, что, для того чтобы помириться, надо объяснить ему, что он был неправ, а для этого опять-таки надо поссориться. Возможно и действительно «Милые бранятся — только тешатся». Но для себя, а не для детей, которые очень остро переживают столкновения родителей по самым разнообразным вопросам.

Вежливое слово в семье... Как много оно значит и как трудно порой его из нас вытянуть. «Пожалуйста», «спасибо», «как ты себя чувствуешь» и др. Все это как будто бы мелочи, но создают в семье тот незаменимый микроклимат вежливости, который формирует характер. Для пятилетнего ребенка ничего не значит факт, что папа любит маму и наоборот. Но если он видит, как папа помогает маме готовить, убирать, мыть посуду, подает ей пальто, он чувствует, что папа действительно любит маму, он счастлив, потому что живет в этой атмосфере любви. А наши отношения весьма оперативно «транслируются» на детей, осваиваются ими. Грубость в общении между родителями, неделикатность нередко отдаются в будущей супружеской жизни дочери или сына. Наше поведение — это пример, самая мощная воспитательная сила.

К сожалению, в нашу речь в последнее время все чаще вплетается «черное слово» — проще говоря, ругань. Вы наверное обратили внимание на то, что даже вполне интеллигентные люди в обычной беседе употребляют такие выражения, что дух захватывает. Писатель И. Герасимов справедливо пишет: «Оглянитесь вокруг, прислушайтесь в магазинах, в метро, в кафе... Вплетаясь в речь, сквернословие не вызывает ни ярости, ни гнева, ни воз-

мущения, оно становится обыденным, постепенно завоевывая свое право на существование, и мы начинаем к этому привыкать. Протестовать, возражать, бороться? А ну-ка, попробуйте! Тотчас попадете в разряд или ханжей, или людей провинциальных, отсталых, не понимающих подлинной вольности нынешних нравов». Часто брань звучит в семье, деформируя ее психологический климат. А ведь воспитание в семье — это процесс систематический и непрерывный. Представьте себе — вы бросили камень в озеро и... пошли круги: один, второй, третий и т. п. Так и в воспитании — любое событие в семье, каждое слово супругов обладает созидательной или разрушающей силой.

Один исследователь — человек положительный во всех отношениях — в течение года фиксировал все замечания, упреки, высказываемые ему женой. Просто записывал в тетрадь. Так вот за год их набралось... одна тысяча сто. А ведь человек сугубо положительный.

Давайте строить наши взаимоотношения так, чтобы они последовательно создавали необходимый микроклимат в семье: любви, доверия, внимания, такта, доброжелательности и душевной щедрости. Ведь взаимоотношения супругов, которые самым существенным образом влияют на воспитание детей, невозможно измерить. Они могут строиться по принципу: ты — мне, я — тебе. Психолог Е. Соколова пишет: «Супружеская любовь не пересчитывается на количество сготовленных обедов, отглаженных рубашек, выбитых ковров и повешенных полок. Распад семейного союза, в котором скрупулезно подсчитывают, кто для кого больше сделал, после многих лет жизни воспринимается, порой, со стороны как полная неожиданность: «Ну кто бы мог подумать — ведь есть у людей все: материальный достаток, ухоженный дом, налаженный быт». Но давно уже нет главного — искренней теплоты, взаимного понимания. Если искать формулу семейного воспитания, то при наличии в числителе самых различных показателей, в знаменателе было бы одно — взаимопонимание».

Несколько лет назад директор одной из школ сказал мне, что хочет приучить своих ребят-старшеклассников подавать девочкам пальто перед выходом на улицу. Я засомневался, но через год, оказавшись в этом городе, я вновь посетил эту школу. Прозвенел звонок. И, невероятное. Ребята-десятиклассники подходят к вешалке, берут пальто и подают его девочкам. Я поинтересовался, как удалось за сравнительно короткий срок достичь таких результатов. Борис Владимирович рассказал, что однажды старшеклассники школы посетили театр и, когда спектакль окончился, все спустились в раздевалку, где взрослые зрители-мужчины подавали женщинам пальто. Директор позвал нескольких ребят и сказал: «Я вас прошу, чтобы вы не выделялись своим бескультурием, подайте девочкам пальто». И ребята, отворачиваясь, подали пальто, а девочки, кстати, восприняли эту операцию с большим удовольствием. А потом этот эксперимент директор перенес в школу. На родительских собраниях классные руководители

просили обратить внимание на эту сторону взаимоотношений супругов. И что же? Сейчас в школе уже первоклассники подают девочкам пальто. Мелочь, но одна из существенных, ибо все это способствует формированию деликатности, великодушия, если хотите, рыцарских качеств у детей.

Нередко родители в спорах между собой говорят о воспитании детей, о важности родительского авторитета. Как же сформировать этот авторитет? Многие считают, что для этого нужен особый педагогический талант. Но все-таки, главное в воспитании авторитета — это реальная гражданская, общественная позиция отца или матери, их взаимоотношения между собой, отношение к себе и отношения к ним других людей. Вот что формирует авторитет родителя. А. С. Макаренко верно писал: «Главным основанием родительского авторитета может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение. Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей. Если родители это дело делают честно, разумно, если перед ними поставлены значительные и прекрасные цели, если они сами всегда дают себе полный отчет в своих действиях и поступках, это значит, что у них есть родительский авторитет и не нужно искать иных оснований и тем более не нужно придумывать ничего искусственного»[1]. Думается, что это главный критерий и предпосылка нашего родительского авторитета.

Но сформировать такой авторитет непросто, и вот почему. Порой мы хватаемся за более простые, но вместе с тем, далеко не плодотворные способы формирования родительского авторитета. Мы хотим его установить сразу и бесповоротно, в то время как рождение родительского авторитета — это результат длительной педагогической работы. А. С. Макаренко предостерегал от различных видов ложного родительского авторитета: авторитета подавления, расстояния, когда ребенка постоянно держат на дистанции и выступают по отношению к нему как начальники; авторитета чванства, педантизма, бюрократизма в семье, резонерства, когда детская жизнь «заедается» разговорами и назиданиями; авторитета любви, когда на каждом шагу ребенку стремятся показывать родительскую любовь; авторитета доброты, когда родители стремятся разрешать детям все; авторитета дружбы, когда дети злоупотребляют дружественным отношением родителей и перестают их уважать; авторитета подкупа...

Задумайтесь над этими видами ложного родительского авторитета и внимательно проанализируйте опыт создания вашего собственного авторитета в семье, посмотрите, нет ли здесь указанных негативных тенденций, и если обнаружите, стремитесь от них избавиться. Важно в этой связи найти свой индивидуальный стиль общения с детьми. О том, как это сделать, говорилось ранее.

Родительское общение друг с другом... Как много здесь еще

[1] *Макаренко А. С.* Соч.— М., 1957.— Т. IV.— С. 357.

проблем и, пожалуй, самая главная из них — недостаточное понимание того, что супружеские отношения ежедневно и ежечасно становятся фактором воспитательного процесса в семье. Нам кажется, что наши отношения — это наша личная жизнь, а на самом деле они неизбежно становятся частью жизни ребенка, влияют на него, формируют эмоциональное благополучие или, наоборот, дискомфорт, мажор или тревожность. Бесчисленное множество ситуаций супружеского общения дает возможность выделить некоторые негативные модели семейного общения, которые объективно существуют в нашей жизни.

Модель 1. Родители заняты друг другом, не обращают внимания на то, что происходит в семье. Они счастливые супруги. Как будто бы все в порядке, но нет необходимого микроклимата взаимопонимания с детьми. Дети как бы стоят в стороне от этой большой родительской любви, которой, кстати, завидуют окружающие.

Модель 2. Родители заняты каждый самим собой: у них своя работа, которой они увлечены, свои друзья, формы проведения досуга. Здесь возникает разобщенность, налицо отсутствие реальных психологических контактов, без которых формирование семейного климата просто невозможно и ребенок это хорошо ощущает.

Модель 3. Поглощенность родителей внесемейной деятельностью. Они хорошие производственники, активные общественники. Но семья как бы не входит в сферу их жизненных интересов, в результате чего это уже не семья, а люди, живущие под одной крышей.

Модель 4. Ее можно было бы назвать так: «Отойди, не мешай». Психологический смысл этой формы поведения заключается в том, что ребенок постоянно как бы исключается из сферы взрослого общения, не допускается в нее. А ведь ничто не может заменить в воспитательном процессе в семье наше с вами родительское слово. И не только назидательное, поучающее, но просто присутствие в контексте наших взрослых бесед, участие и соучастие в них.

Модель 5. Она характеризуется постоянным раздражением супругов по отношению друг к другу и к ребенку. Причем мотивы этой раздражительности могут быть самые разнообразные. Важно, что они создают в семье атмосферу нервозности, тревожности, эмоционального неблагополучия. Раздражение следует по всякому поводу, образуя непрерывную негативную психологическую цепь.

Модель 6. Ее можно назвать моделью психологического самоутверждения родителей и проявляется она в том, что супруги, постоянно в той или иной форме стремятся утвердить собственное превосходство (лидерство в семье, ум, энергию и т. п.), причем распространяется эта психологическая тенденция и на отношение к собственным детям.

Модель 7. Основной психологический подтекст этой модели

в следующем: я для вас сделал (сделала) все, а вы как хотите так и живите. В действии эта модель может выглядеть так: муж приходит с работы, уходит в свою комнату и отдыхает. Он добытчик, основа семьи. Его нельзя обременять детскими проблемами.

Мы привели лишь негативные модели внутрисемейного общения. Очень советуем вам тщательно проанализировать, не сложились ли в вашей системе общения такие негативные наслоения. И если обнаружите что-нибудь похожее, стремитесь от них избавляться.

* * *

Как видно, педагогическое общение в семье имеет свои закономерности и особенности. Учитель должен представлять себе эту сложную ткань семейных взаимоотношений, стремиться делать их педагогически целесообразными. Педагогу необходимо помочь родителям, опираясь на изложенные выше рекомендации, осознать собственные взаимоотношения в семье не просто как личностные, а как органическую составную часть педагогического процесса.

Следует на родительских собраниях, в ходе индивидуальных консультаций с родителями выявлять и формулировать для них педагогический контекст взаимоотношения в семье, показывать полифонизм их влияния на формирующуюся личность ребенка.

Взаимоотношения в семье есть прежде всего отношения педагогические, они прямо или косвенно влияют на детей, формируют психологический микроклимат их семейного бытия.

И последнее. Педагогическое общение в школе и семье — процессы взаимообусловленные, точнее сказать, это единый целостный процесс, проходящий в разных педагогических системах. И педагог как профессионал должен управлять им на всех стадиях: и в школе, и в семье.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Итак, подведем итоги. Каждый раз, когда вы входите в класс, помните несколько так называемых заповедей педагогического общения.

1. Педагогический процесс основывается на наших отношениях с детьми, именно они — отношения — первичны в педагогическом взаимодействии, придают каждому «педагогическому движению» неповторимый личностный смысл, окрашивают учебный материал или педагогическое требование неповторимой гаммой чувств, без которых никогда не достигнуть тайников детской души. Думайте над своими взаимоотношениями с детьми, целенаправленно выстраивайте их. Они незаметно, но постоянно влияют на педагогический процесс в целом и на личность каждого ребенка. Помните, что за конспектом урока, за планом воспитательной работы всегда кроется сложная ткань ваших взаимоотношений с учащимися.

2. При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач, хотя именно они, разумеется, всегда лежат в основе нашей деятельности. Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, «от себя»: «Мне это нужно, это связано с педагогическими целями и задачами», «Это вытекает из программы и плана» и т. п. Организация педагогического общения «от себя» замыкает педагога на своих педагогических заботах, из которых незаметно ускользает живой ребенок с его интересами и чаяниями. И. П. Волков как-то сказал: «Создается впечатление, что мы — взрослые, педагоги — заставляем делать детей главным образом то, что нам хочется, а вот то, что им хочется, порой выпадает из зоны нашего педагогического внимания».

Так вот, очень важно строить общение с детьми не «от себя», а «от них», тогда ребенок будет попадать в радиус нашего педагогического ви́дения.

Спору нет, организовывать общение «от себя» проще, но ведь педагогическое общение — это профессиональная коммуникация, значит, строить ее надо по определенным законам. Общение «от партнера» поможет наиболее точно отражать личность учащегося, а значит, и более эффективно реализовать собственно педагогические задачи.

3. Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Помните — это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания.

Что значит точно ориентировать речь? Прежде всего — учитывать индивидуально-типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. В соответствии с этим выбирать скорость речи, последовательность идей, их сочетание и логику. Сюда входят также интонирование, общий психологический контекст речи.

Следует иметь в виду, что типичной психологической, а затем и педагогической ошибкой является ограничение общения только одной «усредненной» задачей взаимодействия на функциональном уровне: я — учитель, они — учащиеся. Сохранение такого функционализма в общении ведет к тому, что оно не поднимается до уровня межличностного взаимодействия, а ведь именно реальное межличностное взаимодействие необходимо для эффективности педагогического влияния. Таким образом, точное ориентирование общения на собеседника способствует переведению общения из функциональной сферы в область межличностного взаимодействия, что и является важнейшей психологической задачей.

4. Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией — информацией. Необходимо использовать весь многофункциональный «репертуар» общения, т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания воздействия. Как только мы позволим себе опустить хоть какую-нибудь функцию педагогического общения, она незамедлительно отомстит нам. Ведь передать адекватно информацию трудно, не познав личности участника общения, что опять-таки невозможно сделать, не организовав с человеком определенных взаимоотношений и т. п.

5. Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Помните, что даже малыш стремится в какой-то мере отстаивать собственную самостоятельность и значительность во взаимоотношениях. Диплом учителя автоматически не дает права быть ведущим во взаимоотношениях с детьми. Это великое педагогическое право надо завоевывать. Помните, что ваша реальная позиция в коллективе учащихся определяется не столько вашим официальным статусом, сколько вашей, по словам А. С. Макаренко, «прекрасной личностью». Стремитесь строить свои взаимоотношения с детьми так, чтобы ваша позиция ведущего естественно вытекала из всей логики педагогического процесса.

6. Стремитесь ощущать психологическую атмосферу в классе — без этого продуктивный учебно-воспитательный процесс невозможен. Формируйте у себя навыки этого «психологического ка-

мертона», который подскажет вам наиболее точные психологические ходы к личности.

Представьте — идет урок математики. Вы объясняете новый материал. Смирнов с интересом слушает вас потому, что любит математику, а Сидорова слушает объяснения, но очень интересуется в этот момент Смирновым (красив он или нет). В этот же момент Капустин, который не любит математику, но успешно занимается спортом, рассказывает соседу Петрову о результатах последнего хоккейного матча. А Петров, с трудом понимающий математику, почему-то взглянул в окно и увидел там снег. А Максимова этот тип задач уже прошла с репетитором и т. п. А теперь помножьте эти детали на особенности темпераментов: Смирнов — флегматик, Сидорова — холерик, Капустин — сангвиник, Петров — меланхолик. Плюс ваш урок — последний, плюс... и так до бесконечности. Да, психологические ситуации реального урока бесчисленны, и каждый раз надо искать именно сегодняшнюю тональность урока, сегодняшний стиль разговора с ребятами, который хотя и похож на предыдущий, но все-таки в каждой конкретной ситуации обогащается новыми характеристиками. Держите руку на «психологическом пульсе» класса. Для этого необходимо:

— уметь наблюдать за детьми;

— воспринимать выражение глаз ребят, их мимику, экспрессию;

— обращать внимание на все детали поведения ребят, их настроение;

— быть пластичным и оперативным в своих реакциях на поведение класса;

— учиться сопоставлять сегодняшнюю психологическую атмосферу в классе со вчерашней, искать общий психологический знаменатель класса, хотя он и всегда меняется.

7. Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей. Для этого необходимо:

— чаще анализировать собственную деятельность;

— стремиться поставить себя на место учащихся, с которыми вы работаете;

— посещать уроки коллег и сравнивать себя с ними;

— выявить, какие ваши личностные недостатки влияют на работу с детьми;

— честно признавать свои ошибки, не стесняться сказать, что чего-то в данный момент не знаете;

— чаще организовывать контакты с детьми в свободное от занятий время;

— если у вас появилась в классе кличка, не обижайтесь, а спокойно проанализируйте ее суть и постарайтесь определить, какие ваши личностные недостатки привели к ее возникновению.

8. Умейте слушать детей. Надо выслушивать до конца, даже если школьник, на ваш взгляд, говорит неверно и у вас мало времени. Это важнейший показатель вашего внимания к личности

ребенка. Наблюдения показывают, что часто учебная сдержанность и неактивность являются следствием нашего неумения дослушать ребенка до конца. Проанализируйте себя по таким показателям:

— всегда ли вы способны дослушать ребенка до конца;

— не возникает ли у вас в процессе речи учащегося желание перебить его;

— не раздражает ли вас, если школьник излагает что-либо слишком многословно или неточно;

— последите, не ведете ли вы во время высказывания школьника внутренней полемики с ним и не отражается ли этот процесс на вашем лице, в мимике и т. д.;

— не предъявляете ли вы к высказываниям ребят «взрослые» требования, не ловите ли себя на мысли, что то, о чем говорит ребенок, не важно, пустяки и т. п.;

— можете ли вы почувствовать, что школьник мыслит верно, но затрудняется высказать свои мысли точно и кратко.

9. Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию общения как нечто стабильное. Помните, что психологические контуры педагогического процесса весьма подвижны, динамичны, часто изменяются, требуя от учителя высокой культуры восприятия и интерпретации личности ребенка. Помните, что изменение психологической ситуации общения, настроение ребят, с одной стороны, дает необходимую информацию о состоянии класса, а с другой — влияет на выбор методов обучения и воспитания. Постоянное и систематическое «психологическое слежение» за классом, верное расшифровывание психического состояния детей поможет выбрать наиболее точные средства педагогического взаимодействия.

Можно порекомендовать такую программу работы над собой:

— систематическое наблюдение за детьми в любых ситуациях педагогического процесса;

— посетите уроки своих коллег и попытайтесь определить состояние класса;

— поставьте перед собой задачу на собственном уроке зафиксировать логику и динамику развития психических состояний учащихся, определить причину их изменения;

— побеседуйте после урока с учащимися и попытайтесь тактично выяснить, что явилось причиной изменений их психического состояния в ходе урока;

— попытайтесь в начале урока или индивидуальной беседы с учащимися сразу же точно определить общую психологическую ситуацию общения и перспективы его развития.

Развивайте в себе такого рода педагогическую наблюдательность.

10. В процессе педагогического общения могут возникать разнообразные конфликты.

Необходимо помнить!

— конфликт может быть следствием вашей педагогической неграмотности, и тогда он вреден, его надо срочно нейтрализовать;

— конфликт может быть результатом столкновения требований, установок, ценностных ориентаций, привычек и навыков. В этом случае нужно проанализировать причины конфликта — он может играть роль движущей силы в педагогическом процессе (если, конечно, не перерастет в конфликт межличностный);

— помните, что мы не имеем профессионального права обижаться на детей,— в этом тоже своеобразие педагогического общения.

11. Если в процессе общения с учащимися возникает потребность в дискуссии со школьниками: убедить их в неправильности мнения, показать ошибочность суждения и т. п., старайтесь не обидеть оппонентов. Нужно доказывать неверность мнения ученика, не задевая недостатков его характера. Например: «Ты неверно считаешь так потому, что...» Но ни в коем случае: «Какой ты упрямый, нудный» и т. п. Вы можете сказать: «Я глубоко разочарован в твоем поведении», но не «Ты ведешь себя безобразно». Или: «Мне стыдно за тебя» вместо «Кошмарное поведение». В этом случае Вы говорите о своем отношении к поведению, а не просто оцениваете поступки. В результате сам поступок видится и воспринимается школьником через призму вашего отношения.

12. Нередко молодые педагоги испытывают затруднения в общении с неконтактными учащимися, которые на все попытки организовать беседу отвечают односложно. Если вы хотите преодолеть неконтактность, стремитесь, чтобы ваше обращение к ученику начиналось с вопросов «почему?», «как?», «для чего?» и т. д. Это стимулирует развитие общения. Но помните — в разговоре с такими учениками губительны «провалы», паузы, когда теряется нить живого взаимодействия. Общение должно быть постоянным и непрерывным. Проверяйте себя по следующей программе:

— не бывает ли у вас в процессе общения с учащимися тупиковых ситуаций, чем они вызваны;

— не было ли в вашей педагогической практике ситуаций, когда во взаимодействии с детьми возникали «пустоты», чем они были вызваны, как вы их преодолевали;

— удается ли вам в ходе урока постоянно взаимодействовать со всеми учащимися, если чувствуете, что такого контакта не возникает, стремитесь ли его наладить.

13. Будьте инициативны в общении с детьми; помните, что инициатива в общении поможет вам успешно управлять познавательной деятельностью, организовывать сотрудничество.

Быть инициативным в общении — значит:

— уметь быстро и энергично организовать психологический контакт с людьми;

— целенаправленно управлять межличностным взаимодействием, формировать и поддерживать нужный уровень межличностных отношений;

— вызывать ответную потребность детей в межличностном взаимодействии, на основе которого может успешно развиваться учебная и воспитательная деятельность;

— уметь в соответствии с возникающими педагогическими задачами перестраивать взаимодействие с учащимися: формы, стиль, методы общения и т. д.;

— использовать разнообразные формы межличностного взаимодействия учащихся между собой в качестве фактора оптимизации учебно-воспитательного процесса;

— преодолевать неактивность и отстраненность школьников в педагогическом процессе, способствовать через активное общение энергичному включению их в разнообразную деятельность.

14. Организуя общение со школьниками, важно знать некоторые специфические психологические характеристики девушек: они более эмоциональны, весьма ранимы. Они более чутко реагируют на бестактность, острее переживают неуважительное отношение; одновременно, в отличие от ребят, более успешно маскируют свое реальное отношение к педагогу. Девушки негативно реагируют на прямое педагогическое воздействие, следовательно, необходимо выстраивать систему косвенного влияния.

15. Избегайте штампов в общении с детьми. Штампы могут проявиться:

— в общей манере вести себя;

— в стереотипных реакциях на поведение учащихся;

— в механическом следовании запланированной схеме разговора на уроке без учета его реального развития;

— в «психологической закрытости» учителя, который реализует на уроке только педагогические функции и не раскрывается как человек.

Рекомендую проанализировать, нет ли у вас подобных штампов, посоветуйтесь об этом с коллегами и, если заметите за собой подобные недостатки, стремитесь от них избавляться.

16. Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам — это не только мешает вашим взаимоотношениям с ними, но и отрицательно сказывается на общей атмосфере в коллективе. Такие, порой неосознанные, негативные установки могут возникать в результате:

— неверно сложившихся взаимоотношений и вашего нежелания пересмотреть их;

— отрицательного стереотипа в отношении к данному школьнику, сформированного у вас коллегами, работавшими в данном классе;

— слабой успеваемости учащегося;

— межличностного конфликта, который мог ранее произойти у вас с этим воспитанником;

— негативного отношения к данному школьнику в ученическом коллективе;

— стремления учащегося выделиться на уроке;

— частых дискуссий по различным вопросам, в которые вступает с вами школьник.

17. Помните, что голая критика поведения, знаний, образа жизни школьника бесполезна. Она не содержит в себе преобразующего, конструктивного начала и не передает учащемуся нашего личностного позитивного отношения к нему. Такая критика неизбежно ставит школьника в позицию обороняющегося, а зачастую и ведет к формированию заниженной самооценки.

В общении с детьми элемент критики не должен быть доминирующим, иначе теряется дружественность как общий психологический контекст взаимодействия, без которого невозможны плодотворные деловые и межличностные отношения. Рекомендую проанализировать себя по таким параметрам:

— не преобладает ли в вашем общении с детьми критика над другими оценками;

— каких требований больше в вашей системе общения: запрещающих («нельзя», «не следует», «прекратить» и т. д.), ориентирующих на то, что надо делать, нейтральных;

— сколько в среднем замечаний на одном уроке вы делаете;

— способны ли вы прервать объяснения нового материала или ответ ученика, если возникает желание сделать замечание нарушителю дисциплины;

— часто ли вы начинаете урок, общение с учащимися с критики;

— не злоупотребляете ли на уроке противопоставлениями слабых учащихся сильным;

— реагируете на нарушения дисциплины только лишь порицаниями или используете шутку, юмор;

— не переходите ли в процессе педагогического общения на угрозы;

— не ощущаете ли некоторую отчужденность школьников, стремление ограничить контакты с вами лишь деловым общением.

18. Чаще улыбайтесь детям. Улыбка при входе учителя в класс говорит о том, что встреча с учащимися приятна вам. Вообще улыбка учителя создает общий благоприятный психологический настрой: располагает их к общению, вызывает стремление к работе.

Понаблюдайте за собой:

— как часто вы улыбаетесь на уроке;

— способны ли вместе с детьми смеяться;

— не лежит ли на вашем лице постоянная печать озабоченности и усталости.

Помните, что школьники часто связывают ваш эмоциональный тонус с преподаваемым предметом, что нередко ведет к возникновению у ребят негативных психологических установок.

19. Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение. Это ведет

к тому, что школьник начинает связывать с вашей личностью собственные положительные эмоциональные переживания.

Проследите за собой:

— всегда ли одобряете учащихся за правильный ответ (речь идет не только об оценке, а о похвале, улыбке и т. п.);

— готовы ли вы похвалить не только хорошего ученика, но и слабого, но старающегося;

— часто ли в ваших оценках встречаются слова: «молодец», «хорошо придумано», «я это одобряю», «удачное решение» и т. п.;

— часто ли вы называете ребят по имени, оценивая ответ; помните — есть огромная психологическая дистанция между оценками: «Верно, Петров» и «Молодец, Володя»;

— часто ли показываете детям, что верите в их возможности;

— не бывает ли в ваших оценках детей психологических характеристик их безнадежности типа: «Ну, Иванов, как всегда, ничего не знает»;

— всегда ли вы способны внушить своим учащимся уверенность в их собственных познавательных и нравственных возможностях.

Помните, что одобрение, поддержка, дружественная доброжелательность — важнейшее условие совместной творческой работы.

20. Дети должны знать, как вы к ним относитесь. Позитивное, доброжелательное отношение к учащимся самым существенным образом влияет на восприятие ими нашего поведения, собственной деятельности, каждого микроэлемента педагогического процесса.

Наши оценки за ответ, наши критические замечания и пожелания всегда воспринимаются и интерпретируются учащимися именно в контексте нашего отношения к ним. Надо учиться «транслировать» в класс свое отношение к детям.

21. Развивайте свою коммуникативную память, это поможет вам быстро восстанавливать предыдущую ситуацию общения с классом, воспроизводить эмоциональную атмосферу общения, расставлять верные акценты, точно определять те или иные психологические ходы к личности.

Неожиданное изменение тональности общения со школьниками может психологически дестабилизировать их, вызвать серьезные переживания. Это происходит в связи с тем, что ребенок уже настроился на привычную «волну общения», а вы ее забыли и предлагаете новую тональность общения, которая непривычна ребенку. Запоминайте имена учащихся, другие характеристики их личности, это очень важно для общения.

22. Если вы чувствуете, что назрела необходимость в индивидуальной беседе с учащимся, помните, что необходимо разработать стратегию и тактику предстоящего разговора. Продумайте:

— какую главную цель в предстоящей беседе вы ставите;

— необходима ли эта беседа или можно обойтись другими косвенными средствами;

— уверены ли вы, что результаты этой беседы будут полезны в воспитательном плане;

— каковы возможные негативные последствия планируемой беседы;

— какие приемы воспитательного воздействия вы будете использовать в бееде;

— какие возможные вопросы в ходе беседы вы будете задавать;

— с чего вы начнете беседу и как будете проводить ее (сидя, стоя).

А теперь продумайте возможности стратегии поведения школьника в процессе индивидуальной беседы:

— как он отреагирует на тему разговора, примет ли в ней участие;

— согласится ли с вашим требованием или будет отстаивать свою позицию;

— не замкнется ли в ходе беседы, а если это произойдет, то какова ваша дальнейшая линия поведения;

— если школьник пойдет на конфликт, что вы предпримете.

А теперь несколько общих рекомендаций по «психологической партитуре» организации беседы:

— стремитесь не перебивать школьника, как бы вам ни хотелось высказаться;

— не спешите с ответом, пока до конца не разберетесь в существе вопроса;

— не отвечайте на возражения в категорическом тоне, это мешает диалогу;

— стремитесь показать учащемуся перспективы будущей деятельности;

— не заканчивайте разговор эмоционально неопределенной интонацией;

— если у вас существуют какие-то предубеждения по отношению к школьнику, не показывайте их;

— в ходе разговора продумайте возможные варианты развития ваших отношений со школьниками;

— чутко следите за малейшими изменениями эмоциональной сферы беседы, реагируйте на них, корректируйте психологические ходы в общении.

23. Помните, что людей всегда волнует их личность — ваше отношение к ней, понимание, уважение и т. п. Школьники, особенно подростки, хотят, чтобы их воспринимали именно как личности, этим объясняется их стремление к самоутверждению, к самореализации. Вот почему в процессе общения с учащимися весьма важно выходить именно на личность.

В нашем общении с ребятами всегда должен присутствовать неподдельный интерес к личности ребенка, и дети это должны ощущать.

24. Не забывайте, что в процессе многолетнего общения с

классом мы порой привыкаем к сложившимся стереотипам общения и невольно переносим их из года в год. Но ведь дети-то меняются, они растут, изменяется система их требований к организации взаимоотношений, а мы нередко не чувствуем того, что используем систему общения, не соответствующую изменившейся личности ребенка.

Стремитесь уловить мельчайшие изменения в социально-психологических запросах ребят в связи с их возрастом и последовательно учитывать их в процессе организации общения. Помните, что противоречия, возникающие между изменившимися возрастными особенностями школьников и неизменными формами нашего педагогического общения, способны привести к серьезной деформации взаимоотношений и отрицательно сказаться на качестве учебно-воспитательного процесса.

25. Не забывайте о коммуникативной подготовке к уроку.

Предлагаю следующую программу такой коммуникативной подготовки:

— вспомните конкретный класс, в котором предстоит давать урок;

— попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом, стремитесь развивать положительные ощущения от общения с классом и блокировать отрицательные;

— вспомните, какой тип общения свойствен вам именно в данном классе, возможен ли он на этом уроке, вписывается ли в него;

— попытайтесь представить восприятие классом вас и материала урока;

— соотнесите присущий вам стиль общения и сложившийся тип взаимоотношения с классом, с задачами (обучающими, развивающими, воспитывающими) сегодняшнего урока, попытайтесь добиться их единства.

Работая над конспектом, планируйте фрагменты и части урока, стремитесь представить себе общую психологическую атмосферу в классе.

Не забудьте вспомнить и ваши взаимоотношения с отдельными учащимися, избегайте стереотипных психологических установок, которые могут у вас сформироваться по отношению к детям.

Наконец, попытайтесь ощутить всю предстоящую атмосферу общения на уроке — это сделает вас более уверенными и мобилизованными к деятельности.

26. Умейте анализировать процесс общения.

Если на уроке, переменах, в коллективном или индивидуальном общении имели место сбои, то:

— попытайтесь определить причины ошибок в педагогическом общении:

а) непонимание психологической ситуации и настроя партнеров по общению;

б) «перескакивание» через некоторые обязательные этапы общения;

в) недостаточная саморегуляция в общении;

г) подмена задач общения только лишь задачами педагогическими;

д) несоответствие предложенного вами стиля общения сложившемуся уровню взаимоотношений, атмосфере в классе, вашей собственной индивидуальности;

е) механическое копирование стиля общения коллег;

ж) недостаточное владение учебным материалом;

з) психологические барьеры;

— постарайтесь определить, какие закономерности общения были вами нарушены;

— попытайтесь мысленно создать идеальную модель общения с этим классом (учащимися);

— продумайте ситуацию будущего общения с этим классом.

27. В системе общения педагога с классом иногда возникают психологические барьеры, мешающие общению, отрицательно сказываясь на общем ходе урока, на самочувствии педагога и детей.

28. При планировании воспитательной работы в коллективе не только исходите из общих педагогических задач, но и руководствуйтесь социально-психологическими характеристиками. Надо учитывать:

— общий уровень ваших взаимоотношений с детьми;

— сложившиеся в классе типы взаимоотношений с другими педагогами;

— возможность реализации принципов сотрудничества в учебно-воспитательном процессе;

— систему межличностных взаимоотношений в классе, уровень сплоченности коллектива, его активность;

— фронтальные, групповые и индивидуальные формы взаимодействия.

29. Особое внимание следует обратить на взаимоотношения с коллегами: они существенным образом влияют на общий социально-психологический климат учебно-воспитательного процесса.

Рекомендую при организации взаимоотношений с коллегами учитывать следующее:

— будьте доброжелательными в отношении к другим членам педагогического коллектива;

— подходите к своим коллегам с оптимистической гипотезой, ищите то, что вас сближает;

— стремитесь к сотрудничеству, постоянно настраивайтесь на желание совместной творческой деятельности;

— стремитесь в опыте ваших коллег найти то, что пред-

ставляется вам наиболее ценным, интересным, полезным, не сосредоточивайте свое внимание лишь на недостатках;

— ищите общие «профессиональные знаменатели» в работе с другими представителями педагогического коллектива, это поможет в работе.

Помните, что взаимоотношения в педагогическом коллективе самым существенным образом влияют на общешкольный психологический микроклимат, они улавливаются учащимися и оказывают воздействие на нравственную атмосферу воспитательного процесса.

30. Следите за собственной речью, помните, что она — отражение вашей личности; не употребляйте вульгаризмов, не повторяйте речевые ошибки учащихся.

Попытайтесь проанализировать собственную речь по следующим показателям:

— нет ли у вас в речи словечек-паразитов («ну», «так значит», «в общем» и т. д.);

— способны ли вы точно строить высказывания, не отвлекаясь от главных мыслей;

— следите за темпом речи, помните, что от него во многом зависит эффективность усвоения знаний;

— обратите особое внимание на интонирование, помните, что верно расставленные интонационные акценты влияют на качество восприятия информации, уровень интенсивности ее запоминания, общий психологический микроклимат урока;

— исключите из своей речи окрик, резкие интонации, которые негативно влияют на школьников, дестабилизируют их, вызывают эмоциональный дискомфорт.

31. Специально думайте над построением своих взаимоотношений с трудными школьниками. Помните, что:

— трудный школьник является следствием психологической или педагогической запущенности, возможной физиологической патологии;

— он находится под давлением негативных стереотипов, которые сформированы другими учителями, школьниками, родителями;

— необходимо подходить к трудному школьнику с оптимистической гипотезой; здесь особенно важны доверительность, умение передать, что понимаешь его внутреннее психическое состояние, сложности жизни;

— нельзя механически навязывать ребенку ту или иную позицию, необходимо выходить на нее через изменение отношения школьника к ней;

— необходимо изменить систему межличностного взаимодействия школьника с негативным окружением и наладить систему его психологических контактов со школьным коллективом;

— следует настойчиво искать не только деловых, но и непосредственных личностных контактов с трудным ребенком; в этом

случае педагогическое взаимодействие обогатится системой живых человеческих переживаний.

Вот те основные психолого-педагогические требования к организации педагогического общения, которые должен знать каждый учитель. Безусловно, недостаточно заучить их и механически реализовывать. Это не догма, а руководство к действию, которое поможет вам наиболее эффективно осуществлять самый главный фактор в учебно-воспитательном процессе — фактор человеческий.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора 3

Глава I. Педагогическое общение как творческий процесс 6

1. Роль взаимодействия в учебном процессе . . . . . —
2. Педагогическое общение — разновидность профессионального общения 9
3. Педагогическое общение — особый вид творчества 14
4. Коммуникативная задача 16
5. Возможности овладения навыками педагогического общения . . . 20

Глава II. Система профессионально-педагогического общения 26

1. Структура общения . . . . . —
2. Коммуникативное обеспечение урока 33
3. Несколько слов о коммуникативной культуре учителя 38

Глава III. Общительность педагога и пути ее самовоспитания 46

1. Коммуникативные умения и коммуникативные способности . . . —
2. Общительность как профессионально-личностное качество 48
3. Можно ли развивать общительность? 52

Глава IV. Творческое самочувствие педагога в общении и пути управления им 62

1. Коммуникативное вдохновение и пути его формирования . . . . —
2. Общение и творческое самочувствие 75
3. Управление творческим самочувствием 88

Глава V. Стиль профессионально-педагогического общения 96

1. Стиль педагогического общения и его виды . . . . . —
2. Индивидуальный стиль общения педагога 105

Глава VI. Технология профессионально-педагогического общения . . . 110

1. Стадии профессионально-педагогического общения . . . . . —
2. Речевые способности и их роль в педагогическом общении . . . 119
3. Средства, повышающие эффективность коммуникативного воздействия 122
4. Педагогическое общение как взаимодействие 132

Глава VII. Тренинг в профессионально-педагогическом общении . . . 139

Глава VIII. Педагогическое общение в семье 155

Вместо заключения 177

Виктор Абрамович Кан-Калик

УЧИТЕЛЮ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Зав. редакцией Н. П. Семыкин
Редактор Л. И. Льняная
Младший редактор С. Ю. Базилевская
Художественный редактор Е. Л. Ссорина
Технические редакторы Г. В. Субочева, И. Е. Хилобок
Корректор И. В. Чернова

ИБ № 10510

Сдано в набор 21.07.86. Подписано к печати 13.01.87. Формат 60×90¹/₁₆. Бум. типограф. № 2. Гарнит. литерат. Печать высокая. Усл. печ. л. 12,0+0,25 форз. Усл. кр.-отт. 12,69. Уч.-изд. л. 13,54+0,45 форз. Тираж 100 000 экз. Заказ № 1529. Цена 55 коп.
Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.
Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии и книжной торговли, 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»
выпустило в свет книги для учителя:

Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии.
Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя.
Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания.
Астахов А. И. Воспитание творчеством.

Уча других, мы учимся сами.

Сенека

Чтобы быть хорошим преподавателем,
нужно любить то, что преподаешь, и любить тех,
кому преподаешь.

В. Л. Ключевский

Для педагогической деятельности необходимо, чтобы, во-первых, воспитатель знал своего воспитанника вдоль и поперек, и чтобы, во-вторых, между воспитателем и воспитанником существовало полное доверие.

Д. И. Писарев

Воспитание — великое дело: им решается участь человека.

В. Г. Белинский